



UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

TESIS DOCTORAL

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APLICADAS EN
LA DOCENCIA DEL ESPAÑOL A ADULTOS
SUBSAHARIANOS EN CONTEXTO DE
INMERSIÓN LINGÜÍSTICA**

Autor:

Roméo GBAGUIDI

Directora:

María Pilar GARCÉS GÓMEZ

Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura

Getafe (Madrid), 2014

TESIS DOCTORAL

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y APLICADAS EN LA DOCENCIA DEL ESPAÑOL A ADULTOS SUBSAHARIANOS EN CONTEXTO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Autor: **Roméo GBAGUIDI**

Directora: **María Pilar GARCÉS GÓMEZ**

Tribunal Calificador

Nombre y Apellidos

Firma

Presidente:

Vocal:

Secretario:

Calificación:

Getafe, de de

A mis padres por hacer realidad uno de sus sueños.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no se hubiera podido realizar sin la ayuda y contribución de mucha gente. Por ello, mi gratitud infinita a **todas las personas que me han apoyado de cerca y de lejos** durante estos años y que no he podido nombrar.

- ✓ Agradezco, de todo corazón, a la **Dra. María Pilar Garcés Gómez** por haber aceptado guiarme y dirigir esta tesis, así como por su rigor y dedicación sin reparo ninguno. De ella aprendí, además de muchas más cosas, la humildad intelectual de los grandes maestros. Gracias, Profesora.
- ✓ A la **Dra. Susana Martín Leralta** y a la **Dra. Beatriz Sanz Alonso**, tanto por su apoyo y orientaciones como por sus aportaciones.
- ✓ Al **Dr. Théophile Ambadiang** y a la **Dra. Isabel García Parejo** por sus opiniones y aportaciones.
- ✓ Al **Dr. Louis Adékitan Laourou** y al **Dr. Marcel Vinakpon Houndéfo**. Sus consejos y su apoyo durante todos estos años me han ayudado a seguir.
- ✓ Al **Dr. Javier Muñoz-Basols** por sus opiniones y las experiencias prácticas que compartió conmigo en Oxford (Reino Unido).
- ✓ Al **Dr. Alberto Muro Castillo**. Su apoyo y sus orientaciones prácticas son inestimables. Asimismo, a **Silvia Magro Vela** por su ayuda técnica.
- ✓ A **todas las entidades y los centros de formación** que han colaborado en esta investigación. Principalmente: ASILIM, Asociación Karibú, CEPAIM, Cruz-Roja, Valora Parla (PINARDI), Destino Benín, los Centros Cívicos San Isidro de Getafe y Santiago Amón de Leganés, Centro San Lorenzo (ASTI), el C.E.P.A de Orcasitas (Madrid).
- ✓ A **todos los profesores y alumnos** que han contestado a mis cuestionarios y han aceptado que les entrevistase. Especialmente, a mis alumnos de los cursos de español para inmigrantes en Getafe (Madrid).
- ✓ A la **Dirección General de Inmigración** de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid por los datos facilitados para esta investigación.
- ✓ A **Samuel Mountounmjou**, más hermano que amigo. A pesar de la distancia, siempre he contado con su apoyo incondicional.
- ✓ Mención especial para **Noelia Fernández Olmos** por estar siempre a mi lado, así como para su familia.
- ✓ A todos **los profesores** que han aceptado leer y evaluar este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ABREVIATURAS	15
--------------------	----

INTRODUCCIÓN.....	19
-------------------	----

PRIMERA PARTE

INMIGRACIÓN Y DOCENCIA DEL ESPAÑOL A ADULTOS	27
--	----

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS	29
---	----

1.1- Aspectos conceptuales y precisión de términos.....	30
---	----

1.1.1- Definición y significado de los términos claves	30
--	----

1.1.2- Método y metodología: definición y elección conceptual	34
---	----

1.2- Metodologías y enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas	38
--	----

1.2.1- Metodología de gramática y traducción	39
--	----

1.2.2- Metodología directa	42
----------------------------------	----

1.2.3- Metodología activa	44
---------------------------------	----

1.2.4- Metodología audiovisual	47
--------------------------------------	----

1.2.5- Metodología comunicativa	50
---------------------------------------	----

1.2.6- La enseñanza comunicativa mediante tareas	51
--	----

1.2.7- El aprendizaje intercultural	53
---	----

1.2.8- Enfoque orientado a la acción	54
--	----

1.3- Las concepciones que subyacen al aprendizaje lingüístico:	
--	--

las relaciones entre LM/L1 y L2/LE	57
--	----

CAPÍTULO 2

MIGRACIÓN SUBSAHARIANA Y LENGUAS EN CONTACTO	67
---	-----------

2.1- Consideraciones de origen: factores decisivos del proyecto migratorio ..	68
---	----

2.2- Identidad y particularidad lingüística de los migrantes subsaharianos ...	70
--	----

2.2.1- Sistemas educativos en origen:	
---------------------------------------	--

modelos lingüísticos de enseñanza	79
---	----

2.2.2- El factor lengua y las rutas migratorias hacia Europa	81
--	----

2.3- Presentación de la inmigración subsahariana en España	87
--	----

2.3.1- Los inmigrantes subsaharianos en la Comunidad de Madrid	93
--	----

2.3.2- Barrera idiomática y procesos de integración de la población inmigrante	98
---	----

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE INMIGRANTES ADULTOS-JÓVENES	105
--	------------

3.1- Contexto de formación de adultos	106
---	-----

3.2- Sistema educativo español:	
---------------------------------	--

marco normativo de formación de adultos	111
---	-----

3.3- La problemática de la docencia del español para inmigrantes	116
--	-----

3.3.1- Observaciones previas sobre los actores en juego	118
---	-----

3.3.2- El alumno inmigrante en la clase de lengua	123
---	-----

3.3.2.1- Estrategias de aprendizaje	127
---	-----

3.3.2.2- Niveles de aprendizaje y agrupamiento en la clase de español para inmigrantes	131
---	-----

3.3.3- El profesor de español para inmigrantes	134
3.3.3.1- Estrategias de enseñanza	139
3.3.3.2- La formación del profesorado de E/L2	146
3.3.4- Materiales y contenidos para el aula de español para inmigrantes	151

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CORPUS DE DATOS DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES Y ALUMNOS ADULTOS SUBSAHARIANOS	155
---	------------

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DEL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	157
4.1- Objetivos generales y específicos	158
4.2- Delimitación del estudio	159
4.2.1- Ámbito territorial y colectivo objetivo de estudio	159
4.2.2- Fases de la investigación	161
4.3- Herramientas de toma de datos	163

CAPÍTULO 5

ENCUESTA DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA ADULTOS INMIGRANTES: DESCRIPCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	169
5.1- Procedimientos metodológicos para la obtención y presentación del corpus de datos	170
5.2- Descripción y análisis de los datos del corpus de profesores	173
5.2.1- Datos generales sobre los docentes	173
5.2.2- Trabajo con migrantes y formación en interculturalidad	184

5.2.3- Motivaciones para dar clase a inmigrantes adultos	187
5.2.4- Niveles de conocimiento de E/L2 de los alumnos adultos	192
5.2.5- Recursos específicos utilizados en clase de lengua	194
5.2.6- Dificultades personales para dar clase a inmigrantes adultos ...	198
5.2.7- Aspectos considerados para impartir español a adultos	202
5.2.8- Dificultades de los alumnos adultos subsaharianos en su aprendizaje de español	207
5.2.9- Estilos de enseñanza de los profesores de E/L2	208
5.2.10- Sistemas de evaluación en las clases de español para inmigrantes	210
5.3- Conclusiones	212

CAPÍTULO 6

CORPUS DE DATOS DE ALUMNOS ADULTOS SUBSAHARIANOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	215
6.1. Procedimientos metodológicos para la obtención y presentación de los datos de la encuesta	216
6.2. Descripción y análisis de los datos del corpus de alumnos	218
6.2.1- Datos generales sobre los alumnos	218
6.2.2- Tiempo de residencia en España de los alumnos entrevistados	232
6.2.3- Lenguas de origen de los alumnos	235
6.2.4- Lenguas que conocen aparte de sus lenguas maternas	238
6.2.5- Destreza lectora y escrita en otras lenguas	242
6.2.6- El tiempo que llevan estudiando español	244
6.2.7- Lugares donde estudian los subsaharianos	247
6.2.8- Propósitos de los adultos africanos cuando van	

a clase de español	248
6.2.9- Tiempo dedicado al estudio de la lengua de acogida	249
6.2.10- Preferencia de aprendizaje de los adultos africanos	250
6.2.11- Dificultades personales encontradas para aprender la lengua	252
6.2.12- Dificultades lingüísticas encontradas en la clase de español ...	254
6.2.13- Duración prevista para continuar estudiando español	256
6.3- Conclusiones	257

TERCERA PARTE

MODELO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES	261
--	------------

CAPÍTULO 7

PROPUESTA DIDÁCTICA: LÉXICO DEL ÁMBITO LABORAL DESTINADO A ALUMNOS INMIGRANTES ADULTOS	263
7.1- Justificación y contextualización	264
7.2- Objetivos del modelo didáctico	266
7.3- Nivel de competencia de los destinatarios	268
7.4- Enfoque metodológico adoptado	269
7.5- Desarrollo de la programación	271
7.6- Propuesta didáctica	281

CONCLUSIONES FINALES	315
-----------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1- Bibliografía general de contenidos	331
2- Bibliografía específica de materiales para la enseñanza del español a inmigrantes adultos	357

APÉNDICES

1- Índice de cuadros y tablas	361
2- Índice de gráficos	363
3- Índice de figuras y mapas.....	365
4- Cuestionario dirigido a los profesores	367
5- Cuestionario dirigido a los alumnos	369
6- Directorio de asociaciones que ayudan a los africanos subsaharianos en la Comunidad de Madrid	373
7- Guía de recursos y normativas legales para la interculturalidad	395

ABREVIATURAS

ACCEM: Asociación Comisión Católica Española de Migración.

ADEA: Association pour le Développement de l'Education en Afrique.

ASILIM: Asociación para la Integración Lingüística de Inmigrantes en Madrid.

C.E.P.A: Centro de Educación de Personas Adultas.

CEPI: Centro de Participación e Integración de Inmigrantes.

EL2: Español como segunda lengua.

ELE: Español como Lengua Extranjera.

ERI: Encuesta Regional de Inmigración.

LM: Lengua materna.

LE: Lengua extranjera.

L1: Lengua primera

L2/2L: Lengua Segunda/ Segunda Lengua.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia.

OIM: Organización Internacional para las Migraciones.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN

Afortunadamente, en la actualidad muchas organizaciones sociales e instituciones se han dado cuenta de que el conocimiento adecuado de la lengua española es un requisito ineludible para que las personas que llegan a nuestro país en busca de una vida mejor puedan convertirse en ciudadanos de pleno derecho, con todo lo que esto implica (De la Fuente García, 2008: 43).

El objeto de la presente investigación, además de tratarse de un tema que seguirá siendo de actualidad, nos toca en primera persona como inmigrante¹ y, sobre todo, como formador. En efecto, coincidimos con el autor que hemos citado arriba en la importancia del aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida como herramienta de comunicación y de socialización, porque el idioma es la clave para lograr la autonomía personal, independientemente del lugar de procedencia. Es preciso saber, entonces, qué peculiaridades caracterizan la condición de inmigrante para poder actuar promoviendo todo aquello que favorezca la integración de las personas inmigradas en el mundo social, laboral y cultural.

En este sentido, conviene indicar que, a diferencia de otros colectivos de migrantes, la dinámica sociolingüística típica del África Subsahariana² determinada por el marcado plurilingüismo característico de esta zona influye, también, en la actitud de las personas procedentes de esta parte del mundo en lo que se refiere tanto al

¹ Considerando que el hecho migratorio es una realidad que acompaña al ser humano desde los albores de la Humanidad, la palabra *"inmigrante"* es un término sin contenido jurídico. Denota una situación puntual de la persona que deja su lugar de origen para residir, temporal o definitivamente, en otro lugar. Sin embargo, la opinión pública ha extendido, generalizado y cargado dicho término con connotaciones negativas cuyo resultado se traduce, a menudo, en medidas segregacionistas.

² Las expresiones *"África Subsahariana"* y *"África Negra"*, más allá de las controversias que suelen generar entre los estudiosos por la correlación estrecha que establecen algunos entre la raza negra y dicha zona, remiten a realidades asociadas a la conciencia de pertenencia a un determinado lugar geográfico y, en este caso concreto, a la zona que se extiende desde el extremo sur del continente africano hasta el desierto del Sahara al norte. En este sentido, por encima de las argumentaciones científico-geográficas, nos ha llamado siempre la atención el hecho de que los ciudadanos de los países del norte de África apuntan y distinguen como *"AFRICANOS"* a los negro-africanos y/o quienes proceden del África Subsahariana, puesto que ellos se consideran como magrebíes.

aprendizaje como al uso de las lenguas (Moreau, 1994; Canut, 1996 y Ambadiang, 2004), porque parece favorecer una simultaneidad de la adaptabilidad desde el punto de vista comunicativo y la tensión que rodea los intercambios lingüísticos que realizan los subsaharianos a partir de las lenguas que están a su disposición.

En todo caso, la formación lingüística constituye un elemento destacado dentro de la formación continua de toda persona de origen extranjero y habría de ser un derecho y una necesidad de la que deberíamos ser conscientes todos los que formamos parte de la realidad pluricultural en la que nos encontramos inmersos, ya que sin el conocimiento lingüístico, y aunque se reúnan otros factores, la integración social nunca será plena. Es menester reconocer, por lo tanto, que la lengua que se está enseñando es un instrumento de comunicación y una forma de integración positiva. Pero no podemos olvidar que las lenguas maternas de los alumnos son lenguas emocionales a las que se agarran como seña de identidad y hacia las que pueden, igualmente, tener un sentimiento de rechazo para no sentirse diferentes. De ahí que uno de los roles del profesor consistirá en tender a evitar esta segunda posibilidad. En efecto, como apunta El-Madkouri (1995), la aceptación o el rechazo del aprendizaje del español es proporcional al grado de estabilidad laboral y documental del inmigrante, aunque hay otros factores no menos importantes como son las experiencias individuales de cada persona.

No podemos, por consiguiente, partir de los valores educativos occidentales como forma de acercamiento único a la variedad de culturas y actitudes lingüísticas que se dan en el aula. Hay que mirar y actuar desde la conciencia y valoración positiva de la diversidad. Hace falta reconocer, también, que el aprendizaje del idioma no sólo facilitará el acceso al mundo laboral y un crecimiento en la vida diaria de la persona inmigrada, sobre todo del recién llegado, sino que le dará la oportunidad de crear redes de relaciones, así como de expresar sus juicios, creencias e inquietudes. Eso no significa que la lengua deba estar enfocada exclusivamente hacia la integración en la sociedad de acogida, entre otras razones, porque ésta debería ser una decisión personal del inmigrante. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de la nueva lengua deben facilitarle recursos que le permitan participar satisfactoriamente en cualquier interacción y promover su autonomía individual.

❖ JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se enmarca dentro de un ámbito interdisciplinar y más concretamente dentro del campo de la Didáctica de las Lenguas-Culturas³ como un área de conocimiento científico que ha ido evolucionando y eligiendo sus paradigmas a lo largo del tiempo. En este sentido, en relación con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, podemos destacar varias observaciones que han motivado este proyecto de investigación.

Por un lado, las nuevas formas de migraciones hacia algunos países como España, desde los años 90 del siglo XX, han conducido a tener nuevos perfiles de aprendices tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Además, si el sistema educativo español obliga a escolarizar a todos los menores de edad, independientemente de su origen y de su tiempo de estancia en el país, la formación lingüística de los adultos se convierte, por consiguiente, en un reto para conseguir su integración plena en la sociedad.

Por otro lado, muchos docentes nos enfrentamos a nuevos desafíos de enseñanza del idioma en el aula, porque la formación académica y sociocultural no siempre es adecuada a la realidad de la clase, lo que conduce a que nos preguntemos constantemente qué contenido (funcional, comunicativo o sociopragmático) enseñar a este grupo meta. Coincidimos, pues, con Vez (2000) cuando indica que los profesores de lenguas extranjeras y los profesores especializados en el trabajo educativo con aprendices bilingües o plurilingües incorporan a sus programas de formación nuevos ingredientes de una cultura lingüística que van más allá de las preocupaciones de los propios lingüistas. No obstante, es necesario subrayar, como Martín Martín (2004: 270), que:

³ La Didáctica de las Lenguas-Culturas toma como base las aportaciones de la lingüística, la literatura, la sociología, la psicología y la pedagogía y plantea como objetivo fundamental la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de la persona. Asegura así la observación, formación, investigación y aplicación práctica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Candelier y Dabène, 1988 y Pothier, 2001).

A pesar de que estas nociones y siglas no deberían presentar dificultad, se han extendido las siglas ELE - español como lengua extranjera - en contextos para los que es inapropiada: el español no es una lengua extranjera en España, por más que sean extranjeros quienes la aprenden. Los aprendices de español en España están en contextos de ESL - español como segunda lengua - o si se prefiere de EL2 - español como L2.

Por último, la oferta editorial es muy amplia en cuanto a materiales de enseñanza del español para extranjeros y los profesores tenemos, obviamente, nuestras preferencias. Pero hace falta resaltar que los materiales están orientados a los inmigrantes/extranjeros en general y se hace necesario reflexionar sobre las particularidades características de los diferentes colectivos de inmigrantes, sobre todo, aquellos que resultan ser siempre los más desfavorecidos en el contexto de inmersión lingüística total, con la finalidad de diseñar modelos didácticos específicos para ellos.

❖ OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo consistirá en indagar en los rasgos que determinan la coherencia metodológica en la enseñanza del español en contexto de inmersión lingüística, afín de determinar la necesidad de una propuesta didáctica para los profesores de lengua española para inmigrantes adultos subsaharianos.

Para conseguirlo, nuestra investigación se ha desarrollado considerando los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Identificar las dificultades de enseñanza detectadas por los profesores de español para inmigrantes adultos y analizar los estilos de enseñanza adoptados.

- ✓ Analizar el perfil del alumno subsahariano de español como nueva lengua en contexto de inmersión, es decir, sus necesidades, estilos, dificultades y preferencias de aprendizaje.
- ✓ Diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje del español destinado a adultos no nativos a partir del análisis de los resultados de los corpus de datos de docentes y de alumnos.

Con estos objetivos pretendemos, en primer lugar, analizar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del español a inmigrantes no hispanohablantes provenientes de diferentes países del África Negra y que se encuentran en situación de inmersión lingüística y, en segundo lugar, proponer una programación didáctica para trabajar un componente lingüístico en la clase de lengua para alumnos inmigrantes adultos, principalmente aquellos de origen subsahariano.

❖ METODOLOGÍA

Como concretaremos en el capítulo 4 de la tesis, para la descripción, análisis y presentación de la investigación empírica, adoptaremos la metodología mixta, es decir, una combinación de la investigación cuantitativa y de la cualitativa. En efecto, Burke Johnson et al. (2007: 129) opinan que:

Mixed methods research is an intellectual and practical synthesis base on qualitative and quantitative research; it is the third methodological or research paradigm (along with qualitative and quantitative research). It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results.

En este sentido, optamos por una metodología de investigación que nos permitirá utilizar los datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través de encuestas realizadas a profesores y alumnos de español, tanto a partir de observaciones de clases como de encuestas directas (utilizando unos cuestionarios diseñados a este efecto). Cabe subrayar que la investigación empírica de este trabajo se ha centrado en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid. Este hecho constituye una limitación para la recogida y el tratamiento de los datos de las encuestas, puesto que la región madrileña ni es la Comunidad autónoma española con el mayor número de personas procedentes del África Subsahariana ni tampoco acuden muchas de estas personas a las clases de español como se podría presuponer, aun siendo recién llegados a España. Este hecho conducirá a realizar las entrevistas de manera escalonada, es decir, durante dos cursos académico-escolares consecutivos con el objetivo de conseguir un número suficiente de resultados para esta investigación.

Para la implementación de la propuesta de programación didáctica, se aplicará la metodología comunicativa con un enfoque orientado a la acción, porque se desarrollará a partir de un campo semántico predeterminado, como resultado final de los datos ofrecidos por el análisis de las encuestas de profesores y alumnos de español para inmigrantes.

❖ ESTRUCTURA

Este trabajo de investigación se presenta en tres partes desarrolladas en siete capítulos. En primer lugar, ofreceremos un análisis panorámico sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como una presentación de la realidad de la migración africana subsahariana y la formación de adultos en el contexto español. Luego, analizaremos los resultados de las encuestas realizadas tanto a profesores como a alumnos de español, lo que nos llevará, en última instancia, a proponer un modelo de actividades didácticas destinadas a adultos inmigrantes, principalmente, de origen subsahariano.

En efecto, el primer capítulo de la tesis se plantea como marco de revisión de algunos conceptos esenciales relacionados con la problemática de las didácticas de las lenguas maternas, segundas y extranjeras, así como de las diferentes metodologías y enfoques aplicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Reflexionaremos, también, sobre las relaciones dicotómicas de las concepciones que subyacen al aprendizaje lingüístico.

En el segundo capítulo, analizaremos la migración africana subsahariana y los contactos lingüísticos que atañen a dicho fenómeno social. Este capítulo abordará tanto los factores importantes del proyecto migratorio, considerando las realidades en los países de origen, como las particularidades de las lenguas propias de las personas procedentes del África Negra, así como su presencia en España, en general, y en la Comunidad de Madrid, en particular.

El tercer capítulo desarrollará la problemática de la enseñanza y del aprendizaje del español para las personas inmigradas. Después de contextualizar la formación de personas adultas y enmarcarla dentro del sistema educativo español, pondremos énfasis en los papeles que desempeñan tanto los alumnos inmigrantes como los formadores en el aula y analizaremos la tipología de materiales y contenidos para la clase de español como nueva lengua de comunicación, desarrollo personal y socialización.

Puesto que la segunda parte de este trabajo está dedicada a la presentación y análisis de los corpus de datos, el cuarto capítulo servirá de introducción al estudio empírico donde se plantearán los objetivos generales y específicos, así como la delimitación del estudio y las herramientas de toma de datos.

En este sentido, presentaremos y analizaremos en el quinto capítulo los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores de español para adultos inmigrantes. Del mismo modo, el sexto capítulo se centrará en el análisis de los datos recogidos de los alumnos adultos subsaharianos que asisten a clase de castellano en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El séptimo capítulo constituirá, por consiguiente, la tercera parte de la tesis que dedicaremos al diseño de una propuesta de programación didáctica para trabajar la competencia léxica de las personas adultas que aprenden español. Elegimos el campo

semántico del mundo laboral como centro de interés para la elaboración de las actividades de aprendizaje.

Por último, presentaremos unas conclusiones finales donde expondremos los principales resultados del trabajo realizado, así como sus limitaciones y las posibles futuras líneas de investigación. Cabe indicar, además, que las referencias bibliográficas constarán de dos partes, a saber, una bibliografía esencial de contenidos y una bibliografía de materiales específicos para la enseñanza del español a adultos inmigrantes. Por otro lado, entre los anexos se encuentran una lista de entidades que ayudan a los inmigrantes subsaharianos en la Comunidad de Madrid y una breve guía de recursos para la interculturalidad.

Convencidos de que no somos nada sin los demás, quisiéramos reiterar nuestra profunda gratitud a todas las personas que han contribuido, desde el principio hasta el final, a la realización de esta investigación y muy especialmente a la Profesora María Pilar Garcés Gómez.

PRIMERA PARTE

INMIGRACIÓN Y DOCENCIA DEL ESPAÑOL A ADULTOS

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

CAPÍTULO 2. MIGRACIÓN SUBSAHARIANA Y LENGUAS EN CONTACTO

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE INMIGRANTES ADULTOS-JÓVENES

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Para una mejor comprensión y explicación de cualquier realidad que pretendemos clarificar, necesitamos siempre las teorías como conjuntos de concepciones y proposiciones cuidadosa y metodológicamente construidas (Pascual Sevillano, 2004). Es con esta idea con la que dedicaremos el presente capítulo a la definición y precisión de los conceptos claves de nuestro trabajo, porque pensamos, como escribe Puren (1988: 16), que:

Tout auteur d'une étude de quelque ampleur se voit-il contraint de commencer par définir d'emblée, et d'une manière en définitive personnelle, un certain nombre de termes clés tels qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode.

En este sentido, presentaremos las diferentes corrientes metodológicas generalmente adoptadas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como su evolución (y/o revolución) y analizaremos, en consecuencia, los contextos de uso de idiomas por personas inmigradas, ofreciendo un posicionamiento aclaratorio sobre las diferentes concepciones.

1.1- ASPECTOS CONCEPTUALES Y PRECISIÓN DE TÉRMINOS

1.1.1- Definición y significado de los términos claves

La **enseñanza**⁴ es la acción y efecto de transmitir conocimientos o experiencias, a través de sistemas o métodos, con el fin de instruir, adoctrinar, o simplemente considerados como útiles para ejercer una profesión o actividad. Saca sus raíces de la pedagogía como ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. Es, en general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos (DRAE, vigésima segunda edición, 2001). Para aclarar y situar la relación entre ambas disciplinas que integran la pedagogía, cabe indicar que la educación se refiere, en términos generales, al desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales del individuo por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, dirigidos por la acción docente. Es un proceso complejo que pretende a menudo dar a una persona las herramientas necesarias para enfrentarse de forma consciente a situaciones nuevas, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta su inclusión en la sociedad, así como la transmisión de la cultura y el progreso social (Nicoletti, 2006).

Es, en definitiva, la acción y efecto de dar a alguien la instrucción necesaria para poder integrarse en una sociedad al mismo tiempo que es considerada como transmisora de la herencia cultural de la humanidad. La enseñanza es, por consiguiente, un acto educativo designado también por didáctica, práctica docente o simplemente la docencia que *“ha de partir de tres supuestos o pilares capitales: la definición de los objetivos a alcanzar, el delinear la estrategia para alcanzarlos y la evaluación”* (Sánchez Pérez, 1982: 81).

En este sentido, una de las múltiples preguntas que surgiría para una delimitación conceptual podría ser la siguiente: ¿Qué enseñar? o ¿enseñanza de qué?

⁴ La enseñanza es el concepto más general, siguiendo el orden de representación jerárquica establecido para los términos de niveles inclusivos en la Didáctica de las Lenguas Vivas Extranjeras, a saber: Enseñanza-Didáctica-Metodologías-Métodos-Técnicas-Procedimientos (Puren, 1988).

Dicha pregunta tiene una respuesta clara en el contexto del presente estudio: **enseñanza de lenguas**. Coincidimos con Vez (1998) cuando afirma que la singular condición de hacer referencia al lenguaje y a los aprendizajes lingüísticos aconseja una interpretación interdisciplinar del concepto, en el sentido de que todos y cada uno de los procedimientos y actividades buscan conseguir las apropiaciones eficaces de una o varias lenguas.

Resulta bastante difícil separar el término enseñanza del concepto **aprendizaje**, que se define como acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa (DRAE, vigésima segunda edición, 2001). Es, también, la adquisición de conocimientos por la práctica de una conducta duradera o a través de la experiencia, el estudio y ejercicios. En concreto, el aprendizaje de lenguas, aunque parezca difícil encontrar una definición consensuada del concepto entre los profesionales, podría interpretarse como *“un proceso, a la vez individual y colectivo, que implica estrategias personales de participación activa, de aprendizaje académico explícito, de desarrollo social y de desarrollo afectivo en la apropiación progresiva de la lengua en cuestión”* (Vez, 1998: 80).

La **enseñanza-aprendizaje** es, por consiguiente, la acción y el efecto de enseñar y aprender algún arte, oficio u otra cosa. Es la aptitud de adquirir y transmitir conocimientos por la práctica. En este sentido, Titone (1976: 15) subraya:

Es evidente que el concepto de enseñanza está en íntima relación con el concepto de aprendizaje [...] Enseñar y aprender son, por consiguiente, dos términos esencialmente correlativos, pues ellos designan una dualidad de fenómenos absolutamente inescindible; en efecto, no hay auténtico enseñar que no dé por resultado, como efecto propio, un aprender, y no hay pleno y humano aprender sin un enseñar precedente en sentido estricto (instrucción *formal*, en el sentido de enseñanza intencional, de persona a persona, mediante un diálogo consciente), o al menos en sentido lato (enseñanza *material* o natural, experiencia no pre-ordenada, no entendida en su efecto específico).

Nos parece también pertinente la puntualización que hace Sánchez Pérez (1982: 13) cuando escribe que el que enseña *“está profesionalmente obligado a conocer la profesión que ejerce y en la cual se desenvuelve; ha de conocer la realidad del lenguaje, por ejemplo, a nivel analítico, y ha de conocer asimismo las implicaciones metodológicas que conlleva la enseñanza de una segunda lengua, así como los medios y condicionantes que ayudan o no al aprendizaje”*.

La enseñanza-aprendizaje es, sin duda, una tarea de doble sentido puesto que pone en situación a docentes y aprendices⁵. Por lo tanto, y de acuerdo con Mackey (1965: 10), cabe resaltar que:

Good teaching is no guarantee of good learning; for it is what the learner does that makes him learn. Poor learning can nullify the best teaching, just as poor teaching can devaluate the best method.

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje se utiliza algún lenguaje, considerado como un sistema de signos con el que el ser humano comunica a sus semejantes lo que piensa o siente. Es una manera de expresarse (verbal o no verbalmente); pudiendo ser un idioma hablado por un pueblo o una nación. De allí se deduce que una **lengua** puede entenderse como cualquier sistema particular de comunicación humana y que en ocasiones es hablada por mucha gente en un mismo país cuando en otro solo parte de los habitantes del mismo país se comunican en ella (Richards, 1992: 197). Por su parte, Glanville (2001: 15) realiza un acercamiento a la definición de lengua en los términos siguientes:

⁵ Pensamos que *“El aprendiz es el elemento clave de todo el proceso y en él concurren diversas dimensiones o parámetros que tienen que ver de un modo más o menos directo con el aprendizaje mismo de la lengua. Habitualmente la dimensión más estudiada es la cognoscitiva, a la que se reconoce un mayor protagonismo, pero también están presentes una dimensión afectiva y una dimensión cognitiva o de conducta que participan en la configuración de creencias (lingüísticas, sociales), identidades y actitudes lingüísticas sobre el aprendiz”* (Moreno Fernández, 2000: 8). Además, coincidimos con Ambadiang et al. (2008b) cuando opinan que un hablante no sólo es el centro de atención, sino que también adquiere la capacidad de construir su propia identidad a través del discurso y del uso que hace de la lengua.

Un segundo problema, más difícil de resolver, incluso, que el de definir Europa, es el que responde a la siguiente pregunta: ¿qué es una lengua? o, para ser más específicos: ¿bajo qué criterio podemos decidir si una variedad de lengua determinada constituye una lengua por sí misma o se trata de un dialecto de otra lengua? Esta pregunta carece de respuesta si partimos de la base de que no existen criterios universales que nos ayuden a tomar decisiones objetivas en caso de duda. El único acercamiento a esta cuestión es de índole pragmática: en un extremo de la escala, no hay duda de que, por ejemplo, el inglés, el alemán y el latín son lenguas mientras que, en el otro, no existen razones de peso para considerar el inglés de Yorkshire, el alemán austríaco o el latín medieval como lenguas independientes, a pesar de sus rasgos distintivos.

Podemos entender la lengua, de forma resumida, como un sistema lingüístico de comunicación y expresión verbal propio de un pueblo o nación, o común a varios pueblos, que se caracteriza por estar definido y ser vehículo de una cultura determinada. Y en ocasiones, por haberse impuesto a otros sistemas lingüísticos, es el principal vehículo de aprendizaje y socialización.

En este sentido, nos parece interesante la opinión de Lovelace (1995) cuando defiende que la adquisición de un idioma va más allá del propio aprendizaje lingüístico⁶; porque este último permite el acceso a códigos tanto sociales como lingüísticos de los sistemas de comunicación de la sociedad. Para aprender y enseñar los diferentes códigos socio-lingüísticos de la vida, interrelacionan múltiples disciplinas que Camps (1998) organiza en cuatro grandes marcos⁷, a saber:

⁶ Siguiendo a Vez (1998: 82), es necesario hacer una distinción, al definir el concepto Enseñanza-Aprendizaje de lenguas, entre “**adquisición lingüística** como proceso por el que una lengua se adquiere como resultado de una amplia y natural exposición al lenguaje y **aprendizaje lingüístico** como proceso en el que la exposición está estructurada en virtud de factores de enseñanza”.

⁷ La misma autora reconoce, al poner la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el centro de estos cuatro grandes marcos, que en el planteamiento propuesto se hace evidente que considerar la didáctica desde una sola de estas disciplinas es restrictivo, y que si se profundizase en el conjunto de las disciplinas interrelacionadas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se debería ampliar el número de dichas disciplinas y campos de estudio, por ejemplo a la antropología (Camps, 1998).

- ✓ *Marco sociocultural*, incluyendo la sociolingüística y la sociología donde se pone de relieve, por una parte, la incidencia de los factores sociales en los usos y en el desarrollo de la lengua y, por otra parte, los factores sociales y culturales que inciden en el aprendizaje y en la educación.
- ✓ *Marco educacional*, donde pedagogía y metodología destacan conformando los factores que inciden en la enseñanza de la lengua tales como la política educativa, la organización escolar, el diseño curricular, los métodos y sistemas pedagógicos para la enseñanza.
- ✓ *Marco individual*, indicando que el desarrollo lingüístico y comunicativo del individuo (psicolingüística) precisa las características de la persona en cuanto a su desarrollo cognitivo, sus procesos de aprendizaje y los factores de diversidad (psicología).
- ✓ *Marco Lingüístico-discursivo*, en el cual la lingüística, la pragmática y la retórica, etc. constituyen el paradigma científico de las disciplinas que tienen como objeto el estudio de la lengua y su uso.

1.1.2- Método y metodología: definición y elección conceptual

El término **metodología** viene, según el DRAE, vigésima segunda edición (2001), de *methōdus*: palabra latina derivada del griego μέθοδος, y *-logía*: ciencia del método. Es un conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

Por su parte, Moliner (1998), en su *Diccionario de uso del español*, segunda edición, define el vocablo *método* como un modo sistemático de hacer cierta cosa y precisa que el término se aplica específicamente al conjunto de reglas, lecciones y ejercicios para enseñar o aprender algo.

En el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española, español para extranjeros*, segunda edición (VV.AA., 2002), el concepto *método* se presenta como “un

modo ordenado de proceder para llegar a un resultado o a un fin determinado, especialmente para descubrir la verdad y organizar los conocimientos en un sistema”.

El estudio de los diferentes métodos y enfoques ofrece una visión histórica de la evolución e importancia de la didáctica y muestra, sobre todo, la búsqueda incesante de nuevas orientaciones que llevan a un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas cada vez más eficiente. En efecto, los especialistas en didáctica han intentado estructurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua extranjera.

En Didáctica de las Lenguas⁸ se habla de *método* para referirse a un modo sistemático de enseñar una lengua, que normalmente tiene su base en un marco teórico⁹, para referirse a cada uno de los dos procedimientos de aprendizaje sea *inductivo* o *deductivo*; y también a un manual (libro de texto).

El concepto *método* sirve también para hablar de *técnicas*, *ejercicios* o *actividades* de enseñanza, *estrategias* de aprendizaje o de docencia. Se refiere, incluso, al material didáctico (de modo general). De hecho, se observa cierta confusión tanto en los distintos manuales de didáctica como en los discursos de muchos especialistas, entre los términos ***método***, ***enfoque***, ***procedimiento***, ***estrategia***, ***técnica***, ***etc.*** en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así pues, algunos investigadores y especialistas eligen la grafía para diferenciar ***Método*** (con mayúscula) como guía de procedimientos de ***método*** (con minúscula) que se utiliza, entonces, para designar al material didáctico (manual, libro, técnica, etc.).

⁸ Al describir la evolución de la didactología-didáctica de las lenguas y las culturas, Galisson (1986) especifica que la Didáctica de las Lenguas debe considerarse como una “nueva” disciplina. Para Puren (1999: 26-41) citado por Díaz-Corralejo (2004: 248), *“la didáctica de las lenguas y culturas extranjeras se constituye sobre la base de su naturaleza compleja, pues sus constituyentes fundamentales (la enseñanza/aprendizaje de las lenguas-culturas, los profesores, los alumnos, los editores, los autores de manuales,...) están formados a partir de elementos numerosos, diferentes, heterogéneos, en parte opuestos, variables, no objetivables, interrelacionados, con una coherencia propia y con un enfoque sistémico”*.

⁹ Por ejemplo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007).

En este sentido, Sánchez Pérez (1982: 14) subraya que *“el término enfoque no es equiparable totalmente al término método: el primero es más general, se refiere a una tendencia, sin precisar bien el contenido de la misma; el segundo, es una concretización del enfoque: un método es algo articulado y sistematizado”*.

El **enfoque** se refiere a principios teóricos y puede conducir o no a un método. Los docentes pueden desarrollar sus propios procedimientos de enseñanza partiendo de una teoría sobre la naturaleza de la lengua y/o una teoría sobre el aprendizaje concreto. Estos procedimientos se revisan y modifican a partir de la actuación de los estudiantes. Por eso algunos docentes pueden coincidir en la forma de entender lo que es aprender una lengua (compartir un mismo enfoque), pero llevar a cabo estos principios de diferentes formas. Por consiguiente, un *enfoque* no determina un procedimiento; la teoría no dicta unas determinadas técnicas de enseñanza y actividades.

Conviene apuntar que en las últimas décadas se ha producido un cambio de perspectiva en la didáctica de las lenguas extranjeras que pone de relieve el significado del proceso de aprendizaje e intenta descubrir *“cómo aprendemos”*, frente al énfasis que muchos métodos hacían en *“cómo enseñamos”*. Para establecer una interrelación entre los conceptos y aportar algunas precisiones terminológicas, podemos afirmar, siguiendo a Salvador Mata (2004: 265), que:

En el proceso didáctico, el elemento central es *“cómo”* actuar, es decir, cómo enseñar y cómo aprender; si bien, la respuesta a esta cuestión depende de otras respuestas previas: qué y para qué enseñar-aprender, es decir, objetivos y contenidos. La descripción del *“cómo”* enseñar-aprender exige detenerse en conceptos muy relacionados entre sí: método, técnica, estrategia, actividad, tarea, procedimiento. No obstante, el término más adecuado es *“método”*, por cuanto influye a todos los otros términos citados, aunque éstos no sean sinónimos [...] existen diversos métodos o sistemas metodológicos. [...] Para comprender la relación jerárquica entre estos términos y por tanto, entre los conceptos que designan, el primer paso es definir cada uno de estos términos.

El término **procedimiento** hace referencia a una actividad¹⁰, en cuyo desarrollo se sigue una secuencia u orden determinado. Los términos más relacionados con este concepto y, por tanto, más difíciles de diferenciar son los de *método*, *técnica* y *estrategia*. En consecuencia, *método* es el término cuyo significado es más amplio. Su sentido etimológico es el de cambio lógico para hacer algo (conseguirlo) o vía que conduce a un fin. Este “algo” o “fin” puede ser la enseñanza o el aprendizaje. De ahí que se hable de “método de enseñanza” y “método de aprendizaje”. Además, el método implica pasos o fases en una secuencia temporal y lógica. Por tanto, *método* equivale a *orden* (de ahí su relación con *procedimiento*). Ahora bien, la secuencia temporal y lógica se debe explicar. Esta es la función de la “metodología didáctica”.

El **método** tiene una serie de prescripciones de lo que se debe hacer en clase y de lo que debería servir para cualquier estudiante en cualquier contexto y situación de aprendizaje. Por eso son datos relativamente permanentes que se sitúan en el nivel de los objetivos técnicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras y se estructuran para aportar al alumno nuevos conocimientos de *vocabulario*, *gramática*, *literatura*, *cultura* y *civilización*, etc. y ayudarle a desarrollar sus competencias de comunicación en la lengua que está aprendiendo.

Para referirse a las distintas corrientes metodológicas, conviene tener un término agrupador y unívoco. Por eso elegiremos el término **metodología** a lo largo de este trabajo, porque pensamos, como afirma Sánchez Pérez (1982: 13), que:

Si hablamos de ‘metodología’ es hablar del mejor camino para aprender una lengua. Nuestro convencimiento al respecto es que ese camino óptimo variará según las circunstancias del individuo y del entorno en que está situado, así como de los objetivos que se haya propuesto alcanzar. Pero una relativización de la metodología requiere necesariamente una buena información de los problemas involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁰ Término genérico cuyo significado está implícito en todos los otros: *método*, *enfoque*, **procedimiento**, **técnica y estrategia** y cuya denominación respectiva es “enseñanza” y “aprendizaje”. Además, enseñar y aprender implican la realización de diversas actividades, de distinta naturaleza.

Del mismo modo, y tras el estudio de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras, vemos que las **metodologías**:

Sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que: les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques et culturels [...], les théories de référence [...] et les situations d'enseignement [...] (Puren, 1988: 17).

1.2- METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

A lo largo de la historia del proceso de enseñanza-aprendizaje se sucedieron y se implantaron varias corrientes:

DENOMINACIÓN	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Metodología de gramática y traducción	Aplicación de reglas gramaticales para la traducción de una lengua a otra. Aprendizaje memorizado de palabras como elementos aislados. La enseñanza se da en la LM o la L1 de los alumnos.
Metodología directa	La lengua oral tiene absoluta prioridad. Enseñanza en la propia LE, sin pasar obligatoriamente por la LM.
Metodología activa	Denominada también metodología ecléctica, reconoce que es indispensable dar explicaciones en la lengua de origen de los alumnos extranjeros. Promueve la participación activa de los alumnos en la clase.
Metodología audiovisual	La lengua oral (tiene prioridad sobre la escrita) se presenta, siempre que sea posible, asociada con imágenes. La comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas.
Metodología comunicativa	La función de la lengua es la interacción comunicativa, tanto a nivel oral como escrito. Promueve flexibilidad en la aplicación de principios metodológicos y el aprendizaje centrado en los alumnos.

La enseñanza comunicativa mediante tareas	La persona que aprende la lengua desarrolla destrezas interpretativas y expresivas. Toda tarea debe realizarse en parejas o pequeños grupos, ser cooperativa y motivadora.
El aprendizaje intercultural	Desarrollar la competencia pluricultural de los alumnos, siendo capaces de obtener una serie de conocimientos gramaticales, lingüísticos y desarrollar una autonomía lingüística en un contexto sociocultural apropiado.
Enfoque orientado a la acción	Considera a los estudiantes de una lengua como “agentes sociales”, miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo lingüísticas) que llevar a cabo en determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Cuadro 1: **Resumen de las corrientes metodológicas de enseñanza-aprendizaje de lenguas**

No existe una metodología tan radicalmente pura que no contenga puntos en común con otras anteriores. Toda metodología se basa en lo preexistente, respondiendo a un conjunto de realidades complejas que constituyen el pensamiento más amplio de una época¹¹. En consecuencia, toda metodología es desde su inicio susceptible de evolucionar y/o cambiar.

A continuación, presentamos brevemente las diferentes metodologías y enfoques para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

1.2.1- Metodología de gramática y traducción

El fundamento de esta metodología es la gramática y el conocimiento de sus reglas y excepciones. También llamada metodología tradicional, su configuración definitiva se hizo en el siglo XIX y su desarrollo está íntimamente ligado a la enseñanza escolar.

¹¹ Titone (1970: 15) afirma, con razón, que “en la justificación de una propuesta de metodología didáctica se encuentra un determinado concepto de enseñanza”.

Esta metodología ofrece un modelo claro de corrección y perfección altamente estimado. Además, permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que el estudiante ha aprendido, ya que la enseñanza, según esta metodología, se centra en la aplicación de reglas gramaticales para la traducción de una lengua a otra, y en el aprendizaje de palabras como elementos aislados.

Los únicos materiales empleados en el aula quedan reducidos al libro de texto y al diccionario bilingüe. Hay, obviamente, un claro predominio de la lengua escrita sobre la lengua oral. Este método dominó la enseñanza de idiomas prácticamente desde 1840 hasta mediados del siglo XX y su influencia sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera perduró hasta los años setenta. En muchas aulas y en algunos manuales todavía está presente.

Sin embargo, cabe subrayar que la **metodología de gramática y traducción** fue evolucionando desde sus inicios. En los manuales más representativos que aparecieron en España alrededor de 1950, para la enseñanza del español, se insistió ya en la necesidad de que el aprendizaje fuera “práctico”. Las lenguas empezaron a tener su espacio en los sistemas escolares y, al mismo tiempo, el desarrollo de las comunicaciones y de los intercambios comerciales condujo a una orientación más práctica, hacia una enseñanza de la lengua extranjera que empezaba a tener en cuenta las necesidades comunicativas del momento.

Desde la perspectiva de esta metodología, la lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. La base de la descripción lingüística es la lengua escrita. El aprendizaje de la gramática seguirá un proceso deductivo¹² (se presenta una regla que se estudia y se aplica en los ejercicios de traducción). El **léxico** aparece entonces descontextualizado. El objetivo de esta metodología es que el alumno sea capaz de traducir; por lo tanto, la organización y la selección de los contenidos se realizan según criterios exclusivamente gramaticales.

Siguiendo las pautas de la **metodología tradicional**, predominarán actividades como: *los ejercicios de traducción, ejercicios de conjugación y la lectura en voz alta*. El

¹² El **proceso deductivo**, llamado también método deductivo, es un tipo de razonamiento que parte de lo general a lo particular y consiste en mostrar cómo un principio general (ley o regla) descansa en un grupo de hechos que son los que lo constituyen como un todo. Por su parte, el **proceso inductivo** consiste en exhibir la manera en qué los hechos particulares (variables) están conectados a un todo.

alumno recibe del profesor la información en cuanto a los conocimientos de gramática y tiene que memorizar la información enseñada. La función del profesor es la de proporcionar conocimientos lingüísticos a sus alumnos.

Como **materiales didácticos**, la enseñanza y el aprendizaje giran en torno al libro de texto. El intercambio comunicativo entre el profesor y el alumno tendrá siempre como referencia el libro de texto. La interacción entre el profesor y el alumno se ve reducida al mínimo. El **error** será considerado como algo negativo que hay que corregir en el mismo momento en que se produce. Algunos profesores todavía utilizan casi exclusivamente esta metodología didáctica.

De manera sintetizada y simplificada, la metodología tradicional se podría caracterizar, siguiendo a Sánchez Pérez (1982), por los siete puntos siguientes:

- i. Visión normativa y prescriptiva del lenguaje, como base sobre la que se asientan los contenidos que se enseñan.
- ii. Predominio de un modelo de lenguaje derivado del legado escrito de autores “consagrados”.
- iii. Convencimiento y creencia (conscientemente o no) en el hecho de que los procesos lingüísticos son procesos fundamentalmente lógicos, adquiridos por educación. En consecuencia, se hace necesario aprender primero las reglas gramaticales como mecanismos indispensables que configuran la producción lingüística. La aplicación de reglas permitirá la formación de frases hechas, utilizando un léxico variado en combinaciones distintas.
- iv. El concepto de lengua oral y/o coloquial es sinónimo de “vulgar”, de bajo nivel o calidad. No solamente no se toma como modelo, sino que incluso se debe evitar en el uso y rechazar como incorrecto.
- v. La memorización de reglas gramaticales, por un lado, y de largas listas de vocabulario, por otro, son los objetivos prioritarios de una lección de la metodología tradicional.

- vi. La técnica de la traducción directa e inversa es la más ampliamente utilizada en clase.
- vii. El vocabulario utilizado es el que mejor sirva a la aplicación de las reglas gramaticales, no necesariamente el que se use en la comunicación interpersonal.

1.2.2- Metodología directa

Desde el punto de vista histórico, la **metodología directa** desplazó a la metodología tradicional y fue precursora de la metodología audiolingual. Su configuración se hizo a finales del siglo XIX, aunque su importancia y mayor difusión se alcanzó en la primera mitad del siglo XX.

No fue la única metodología didáctica utilizada en esta época, pues siguieron existiendo orientaciones que se fundamentaban en la gramática, y también manuales situados entre la metodología tradicional y la “nueva” orientación metodológica.

Hacia finales del siglo XIX surgió el *movimiento reformista* en la enseñanza de lenguas extranjeras y con él aparecieron numerosos principios metodológicos que tenían mucho en común.

La metodología directa trajo consigo una nueva orientación que, alejándose de la rígida metodología de gramática y traducción practicada hasta entonces, planteaba una enseñanza en la que la lengua oral tenía absoluta prioridad, y que propugnaba la enseñanza en la propia lengua extranjera, es decir, “directamente” y prescindiendo del recorrido que supone pasar por la lengua materna.

El idioma materno de los alumnos quedaría fuera del aula: el alumno empezaría a pensar en la nueva lengua y podría construir un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna.

La metodología directa se asocia, ante todo, con el nombre de **Maximilian Berlitz**, creador y fundador de las Escuelas Berlitz¹³. Esta metodología se denominaba también de muchas otras maneras, a saber: método **no-gramatical, reformista, racional, natural, conversacional, concreto o intuitivo**.

Tiene sus raíces, sin ninguna duda, en la metodología de gramática y traducción, pero aporta a la docencia un nuevo enfoque que es la enseñanza y el aprendizaje oral. La fonética juega un papel importante. La gramática se formula con ejercicios y no con reglas y las reglas se dan después como comprobación y resumen de los conocimientos adquiridos. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se realizará a través de la imitación. Es decir, la escucha y luego la repetición de un modelo lingüístico que constituye el profesor.

El objetivo general y fundamental de la metodología directa es desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua que se aprende y conseguir que el alumno empiece a pensar en la nueva lengua y construya un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna.

Las actividades consisten en hacer que el progreso sea la herramienta principal. Se utilizan ilustraciones u objetos para la transmisión del significado. El alumno participa activamente respondiendo a las preguntas. El profesor constituye, por su parte, el factor esencial del proceso educativo y el verdadero protagonista.

El aprendizaje, tanto del léxico como de la gramática, se realizará a través de demostraciones visuales, asociaciones de ideas, ejemplos y operaciones analógicas. La traducción y la comparación con la lengua materna desaparecen. La corrección del error se realiza inmediatamente.

¹³ El método Berlitz, que fue puesto en práctica en una escuela que abrió su creador en Providence (Rhode Island) en 1878, contribuyó notablemente a transformar la docencia en las lenguas extranjeras. Continúa siendo, hoy en día, uno de los más cómodos cuando se trata de adquirir rápidamente el vocabulario de la vida práctica.

La difusión e implantación de la metodología directa, aparte de sacar ventajas de su sede constituida por las escuelas Berlitz, consiguió ser impuesta por ley en algunos sistemas educativos escolares¹⁴.

1.2.3- Metodología activa

Las críticas a la metodología directa y la consideración de su relativo fracaso en la enseñanza, sobre todo secundaria-superior (por ejemplo en Francia), favoreció en gran parte la emergencia de una nueva corriente metodológica.

La **metodología activa** nació del fuerte deseo de los didácticos y estudiosos de lenguas de tener algo “nuevo” y relativamente específico para la realidad de las clases de lenguas modernas o extranjeras¹⁵. Villard (1928: 439) justificaba la necesidad de cambio y la aprobación de una nueva metodología en los términos siguientes:

La méthode directe, telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature.

Es evidente que la metodología de gramática y traducción no se puede abandonar por completo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La rígida y dura oposición a la metodología tradicional alimentada por los especialistas de la época,

¹⁴ En Francia, por ejemplo, la Ley de 1901 enunciaba de manera clara las razones por las cuales era necesario aplicar la nueva metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras: *“L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. [...] Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe”* (Puren, 1988: 99).

¹⁵ Precisaremos más adelante el contexto de uso y/o aplicación conceptual de los términos *Lengua moderna*, *Lengua extranjera*, *Segundas lenguas*, etc. (véase el apartado 1.3 del presente trabajo).

aparentemente, se volvió contra ellos. Sin embargo, la metodología activa no parece ser una ruptura completa con las corrientes precedentes. Al contrario, era la combinación de la metodología directa con la tradicional. De allí las dificultades que surgieron desde el principio para denominarla. Algunos didácticos y autores preferían hablar de **metodología directa renovada**, otros de **metodología mixta** y otros de **metodología ecléctica**¹⁶.

No obstante, la dificultad por nombrar a la nueva metodología desaparecerá pronto frente a la búsqueda incesante de originalidad por parte de sus defensores y promulgadores. Además, el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras obliga casi sistemáticamente a todo docente a aplicar un tipo de eclecticismo metodológico. En este sentido, la metodología activa fue bienvenida en las aulas de lenguas extranjeras y tuvo el apoyo incluso de los grandes defensores de la metodología directa. Por ejemplo, Doleans (1956: 256), partidario de la aplicación rigurosa de las metodologías directa y oral en los dos primeros cursos, reconoce que es indispensable dar explicaciones en la lengua de origen de los alumnos extranjeros; por ejemplo, en Francés/Lengua Materna:

Pour corriger les erreurs qui persistent après qu'il [le professeur] a cité et fait répéter la forme correcte, en vain. On voit que le nom de méthode active convient mieux à ce compromis que celui de méthode directe. Il importe avant tout de faire pratiquer inlassablement ce qui a été vu et, par la majorité de la classe, en principe, compris.

¹⁶ Cabe resaltar que estas denominaciones alternativas, principalmente la de **metodología directa renovada**, parecen reforzar la opinión según la cual la metodología activa parece haber faltado de atractivo en relación con el poder seductor de la metodología directa (Puren, 1988: 273). En este sentido, Morales Gil (2007: 239) apunta que *“durante años pareció como si no hubiera existido. Ni en las aulas universitarias, en las contadísimas horas dedicadas a la metodología del idioma moderno, ni en las obras de referencia sobre la enseñanza de las lenguas se mencionaba esta metodología que, sin embargo, sí aparecía en los temarios de oposiciones de la década de los sesenta y que ocupó medio siglo de la enseñanza oficial de los idiomas en Francia y, al menos, una década (1957-1967) en España”*.

La principal característica de la metodología activa es su eclecticismo desde el punto de vista técnico: el texto escrito utilizado como apoyo didáctico vuelve a recobrar la importancia que había, teóricamente, perdido. La primera fase de las actividades de clase, antes exclusivamente oral, es ahora una preparación a la lectura de textos. Se sigue insistiendo en la pronunciación, así como en los procedimientos de la enseñanza por imitación y repetición¹⁷ con la aceptación del uso de los medios auxiliares audio-orales.

En la enseñanza del léxico ya no está prohibido el uso de la lengua materna o de la lengua primera del alumno como procedimiento de explicación, sobre todo, para las palabras difíciles de explicar en la lengua extranjera. En cuanto a la gramática, se rompe el equilibrio entre el aprendizaje mecánico y el aprendizaje razonado, enfatizándose más el último; y considerando que la aplicación didáctica de la metodología activa tenía como ámbito privilegiado los colegios (teniendo en cuenta que desde la psicología, la atracción por la disciplina intelectual empieza a demostrarse a los 13-14 años).

La metodología activa se reconoce, en este sentido, como una **metodología pragmática** porque sus precursores siempre han buscado partir de las situaciones concretas y de las lecciones de la experiencia práctica. Camugli (1936: 89) afirmaba en esa época que:

La méthode directe pure demanderait beaucoup plus de temps que nous n'en avons généralement. La méthode la plus pratique paraît devoir être la méthode mixte, qui garde les exercices vivants de la méthode directe, sans craindre de corriger et d'expliquer dans la langue de l'élève toutes les fois qu'il s'agit d'être bien compris et de gagner du temps.

¹⁷ En base a las teorías conductistas, defendidas y criticadas desde la lingüística y la psicología cognitiva (Skinner, 1957 y Chomsky, 1959), el aprendizaje [lingüístico] se plantea como el resultado de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos. Del mismo modo, la aceptación que dichas respuestas encuentran en el contexto sociocultural del alumno condiciona su éxito o fracaso.

En resumen, la metodología activa es la que tuvo y sigue teniendo mucha más aplicación en los sistemas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En efecto, siguiendo a Morales Gil (2007), es una metodología que planteaba ya cuestiones fundamentales buscando soluciones a los problemas de la enseñanza de lenguas.

Por lo tanto, es una pedagogía que cobra toda su importancia y justificación, porque según Secadas (1955: 125):

Si en una frase hubiera de compendiar el contraste establecido entre los dos tipos de enseñanza, el verbalista y el activo, emplearía la fórmula de que 'contra el predominio de la escuela de enseñanza, la escuela de aprendizaje'. Lo cual, dicho queda, no significa que las enseñanzas queden postergadas, sino que se inculquen por medios más adecuados. Insistamos: más activos.

1.2.4- Metodología audiovisual

El término “audiovisual” viene de América del Norte donde tuvieron mucho éxito, sobre todo, en pedagogía general, después de la segunda guerra mundial, las expresiones “audio visual aids”, “audio visual materials” y “audio visual methods”.

Sin embargo, la metodología audiovisual fue originalmente desarrollada en Francia entre 1954 y 1956 por el CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) siguiendo el concepto metodológico de Guberina¹⁸, quien lo denominó **método Estructuro-Global Audiovisual** (SGAV). Aunque sus raíces y las del “Audio-lingual Method” son las mismas, en sus planteamientos didácticos podemos señalar dos importantes diferencias: en la **metodología audiovisual**, la lengua oral se presenta, siempre que sea posible, asociada con imágenes. Lo que significa que en un diálogo situacional, el contenido de la situación se ilustrará al alumno, en primer lugar,

¹⁸ En 1954, Peter Guberina creó el método verbotonal al observar que en diferentes idiomas se cometen los mismos errores, ya que, cuando un fonema no se transmite en una zona frecuencial óptima, se deforma para la percepción. Inventó los aparatos **SUVAG** (*Sistema Universal Verbotonal Auditivo Guberina*) para transmitir un amplio espectro de frecuencias y ofrecer la posibilidad de trabajar de forma continua y discontinua.

visualmente, y, después, seguirán las expresiones lingüísticas que acompañen los dibujos.

La otra diferencia la aporta el término “**global**” que forma parte de la denominación del método, es decir que la comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas.

Una clase, según la metodología audiovisual, se orienta hacia las leyes de aprendizaje conductistas, es decir que el alumno aprende por asociación de la imagen (estímulo) con el enunciado (respuesta). Este proceso se ve favorecido por el uso de medios técnicos combinando soportes sonoros (magnetófono, laboratorio) y visuales (imágenes, diapositivas, vídeo). En un manual que represente la metodología audiovisual “pura”, las imágenes y las series de dibujos no solo se utilizarán en el texto que introduce la lección y el material nuevo (transmisión de significado), sino que también se insertarán en los ejercicios (proceso de asimilación) y en el uso de la lengua (transferencia de lo aprendido) oral y escrita.

En la **metodología audiovisual**, igual que en la metodología audiolingüística, la lengua oral tiene prioridad sobre la escrita (las destrezas escritas se adquieren después), y utiliza frases sencillas para, por medio de **pattern drills**¹⁹, conseguir la automatización y subconsciente asimilación de las estructuras básicas estudiadas.

Aunque los seguidores de esta metodología querían ver en ella un modelo metodológico muy diferente al *audiolingüismo* norteamericano (y al modelo situacional británico), su aplicación en el aula demostró que el carácter estructuralista de la metodología primaba sobre la idea de comprensión global y la transmisión de significado a través de imágenes. Por eso, la crítica coincide en muchos puntos con la que se hizo a la metodología audiolingüística:

¹⁹ **Pattern drill** se define, en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, como un ejercicio oral diseñado [por el profesor] para ayudar al alumno a adquirir el control verbal por encima de la construcción de estructuras gramaticales. Dicho aprendizaje se consigue haciendo repetir muchas veces el motivo del ejercicio, en entornos similares a los de los nativos, hasta que la competencia lingüística emerja (Cornfield, 1966).

- ✓ el proceso de aprendizaje se reduce al concepto conductista de formación de hábitos lingüísticos;
- ✓ el papel del docente se reduce al de una técnica de medios;
- ✓ hay contradicción en el hecho de que, por una parte, se reivindica una lengua auténtica, de carácter oral y en la que el contexto situacional sea importante, y, por otra parte, se sigue perseverando en una progresión gramatical orientada hacia estructuras formales, etc.

Sin embargo, aunque esta metodología no se haya llevado mucho a la práctica (excepto en Francia), algunos de los principios que surgieron con ella influyeron mucho en la forma actual de enseñar una lengua extranjera y constituyen una base fundamental de la integración didáctica de las nuevas tecnologías en los sistemas de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

De hecho, se constata que la metodología audiovisual promueve la lengua como un conjunto de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas: primacía de la lengua oral, exclusión de la lengua nativa. El aprendizaje es un proceso de formación de hábitos por repetición mecánica. Su objetivo primordial es el **desarrollo de la competencia lingüística**.

El léxico se enseña determinando un vocabulario esencial a partir de las listas de frecuencia. Es usual introducir y practicar el vocabulario asociado a esquemas estructurales graduados según su complejidad gramatical; las palabras se contextualizan en frases que forman parte de las situaciones ilustradas con apoyos auditivos o visuales, y se practican a partir de ejercicios de carácter mecánico con control total de la respuesta (*drills*), que pueden ser realizados sin entender su significado o a través de actividades semicontroladas en las que es posible hacer un uso más libre de la lengua. Se acentúa aún más la crítica iniciada por los defensores del método directo a la memorización del vocabulario mediante listas de palabras. Se aboga por incrementar el bagaje léxico de los alumnos con las lecturas graduadas y la redacción de composiciones.

1.2.5- Metodología comunicativa

Esta metodología presenta y defiende la lengua como una herramienta de comunicación y un conjunto de reglas lingüísticas, sociolingüísticas, socioculturales. Hay primacía de la lengua oral. Se practican actos de habla.

Tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Se caracteriza, esencialmente, por la flexibilidad en la aplicación de principios metodológicos y el aprendizaje centrado en los alumnos.

Para la enseñanza del léxico, a diferencia de las tendencias que se han mencionado anteriormente, la selección del vocabulario está supeditada no solo a las listas de frecuencias, sino también a criterios como la **rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad** y es un fiel reflejo de la lengua en uso.

La metodología comunicativa se organiza por áreas temáticas y cambios nocional-funcionales relativos a ámbitos cotidianos y cercanos a los alumnos. Ya no se enseña la gramática o el vocabulario de forma aislada, sino que se enseña al alumno a expresar **gestos, preferencias, pedir o dar información, proponer, aceptar, rechazar** haciendo un uso adecuado de los mismos de acuerdo con la situación de comunicación, las intenciones, las necesidades comunicativas, los interlocutores. El vocabulario se presenta en muestras de lengua debidamente contextualizadas, a través de apoyos visuales o auditivos.

Muchos de los materiales que tienen vocabulario son auténticos o se acomodan a la docencia intentando respetar su carácter original: **periódicos, cómics, poesías, anuncios, cartas de restaurantes, impresos diversos.**

Las actividades diseñadas se caracterizan por ser abiertas, variadas, motivadoras, y favorecen la interacción entre los alumnos, el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico y un uso creativo del mismo.

Las áreas temáticas son el punto de partida para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de las tareas finales. Sobre ellas, y para poder realizar dichas tareas, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales,

socioculturales. Posteriormente, se aplica la secuencia de tareas comunicativas con varias posibilidades, entre las que se incluyen las de vocabulario propiamente dicho, que son las que habilitan al alumno para la elaboración de las tareas finales.

A partir de observaciones en el aula y del resultado de numerosos cuestionarios repartidos a estudiantes, se ha llegado a la conclusión de que uno de los caminos más usuales para aprender vocabulario sigue siendo la elaboración de listas bilingües de palabras ordenadas según vayan apareciendo en la clase, en un texto oral o escrito y en los manuales de estudio.

El método convencional para comprobar si se han memorizado es tapar una de las columnas y dar la traducción de la palabra en cuestión al otro idioma. Son formas de proceder heredadas de experiencias previas durante la época escolar o el aprendizaje de otras lenguas, y aprender de esta manera tiene mala prensa, porque se considera poco efectivo y de bajo rendimiento.

1.2.6- La enseñanza comunicativa mediante tareas

Esta enseñanza nació en la década de los 80 del siglo XX como consecuencia de la búsqueda de la comunicación real en el aula. La enseñanza mediante tareas no se define hasta ahora como una metodología propiamente dicha como las anteriores.

El término que ampliamente se utiliza para designarla es el de **enfoque por tareas** que se fue difundiendo en determinados círculos de ELE (Zanón, 1990; Hernández y Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1992).

Cabe indicar, adicionalmente, que es una corriente que surgió como evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990), principalmente en el mundo anglosajón²⁰.

²⁰ El término 'enfoque por tareas' se conoce en el mundo anglosajón como **Task-based language learning** (TBLL), también llamado **Task-based language teaching** (TBLT) o **Task-based instruction** (TBI). Willis (1996: 52) propone los siguientes pasos para utilizar el enfoque por tareas en la clase de lengua extranjera:

La orientación comunicativa de la enseñanza de la lengua se basa en el principio según el cual el proceso de enseñanza en las aulas tiene que ver con el uso de la lengua. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en el país cuya lengua se está aprendiendo, para comprender el periódico, leer libros. Es decir, la lengua extranjera se usa en situaciones comunicativas de la vida.

El objetivo fundamental es que la persona que aprende la lengua desarrolla **destrezas interpretativas** (leer y escuchar) y **expresivas** (hablar y escribir). El uso de la lengua en situaciones reales hace que el alumno sea más eficaz. Esta enseñanza se centra en el alumno. Por lo tanto, el profesor cede su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje.

En la enseñanza mediante tareas es imprescindible el uso de la lengua extranjera en la clase. Toda tarea debe realizarse en parejas o pequeños grupos, ser cooperativa y motivadora, aproximándose a la realidad y, sobre todo, ser interesante para los alumnos.

Pre-tarea
Introducción del tema y la tarea
Desarrollo de la tarea
Tarea
Planificación
Informe
Enfoque lingüístico
Análisis
Práctica

Por su parte, Ellis (2003: 2) defiende el siguiente modelo para diseñar una clase basada en el enfoque por tareas:

Phase	Examples of options
A. Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Framing the activity (e.g. establishing the outcome of the task) ✓ Planning time ✓ Doing a similar task
B. During task	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Time pressure
C. Post-task	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Number of participants ✓ Learner report ✓ Consciousness-raising ✓ Repeat task

1.2.7- El aprendizaje intercultural

El desarrollo del saber sociocultural y de las habilidades interculturales en la clase de lengua extranjera se ha hecho aún más presente en todo proceso didáctico. Hoy en día, trabajar cultura en clase significa trabajar fuentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en la forma de comunicar y cuyo desconocimiento puede provocar interferencias en la comunicación o malentendidos. Es bien sabido que, por ejemplo, los **actos de habla**²¹ (como saludar, presentarse, etc.) no son tan universales como se creía en un principio. Hay diferencias significativas que dan lugar a malentendidos entre culturas diferentes. En este orden de ideas, Siguan y Mackey (1986: 99.) reflexionan de la siguiente forma:

La complejidad del problema lingüístico no debe hacernos olvidar que en el fondo hay un problema más grave, de carácter cultural y político y, en definitiva, ideológico. Si en el caso de las minorías lingüísticas en el interior de un Estado las diferencias culturales son, en definitiva, pequeñas, ya que todas participan - todos participamos - de una herencia europea común, en el caso de los inmigrantes exteriores, las diferencias biológicas y culturales pueden ser muy grandes. El aspecto físico y el color de la piel, los hábitos de alimentación y de higiene, la manera de entender las relaciones sociales, comenzando por la estructura familiar y el papel de la mujer en la familia, los sistemas de valores y creencias religiosas.

El *MCER* recomienda que se examine con precaución la representación de la cultura meta (extranjera) y la elección de los grupos sobre los cuales se quiere

²¹ De acuerdo con Austin (1962), el **acto de habla**, es decir, la emisión del enunciado, puede realizarse de forma oral o escrita, siempre y cuando se lleve a cabo la realización de una acción mediante palabras. El mismo autor, convencido de que “hablar es una forma de actuar”, se enfrenta a la tradición lingüística existente que va de Ferdinand de Saussure a Noam Chomsky, según la cual se considera que la manifestación del lenguaje susceptible de ser estudiada científicamente es la lengua (entendida como sistema abstracto de signos). Su teoría le conduce, en todo caso, a considerar y defender que la unidad portadora de significado no es la expresión lingüística aislada, sino el acto de habla. Si todos los enunciados son convencionales, el acto de habla es una unidad mínima de comunicación lingüística e intencional, en la medida en que, según Searle (2001: 22) “*hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas*”.

focalizar. Del mismo modo, se debe buscar un equilibrio para el objetivo educativo que consiste en desarrollar la competencia pluricultural de los alumnos (Conseil de l'Europe, 2001).

El alumno debe ser capaz de obtener una serie de conocimientos gramaticales, tener una serie de conocimientos lingüísticos y desarrollar una autonomía lingüística en un contexto sociocultural apropiado. Es importante que los materiales que el profesor usa con los alumnos muestren un español normativo y académico, un español auténtico y actual, es decir, el que usamos en nuestra realidad comunicativa, conversaciones que se desarrollan utilizando un registro formal.

1.2.8- Enfoque por competencias orientado a la acción

Considerando que todos los estudios y teorías sobre las diferentes metodologías didácticas no proporcionan una concepción definitiva que asegure el éxito del aprendizaje de segundas lenguas en un contexto de aula, este es uno de los principios metodológicos fundamentales que propone el Consejo de Europa (2002) en el MCER para las lenguas donde se recoge - en el capítulo 2º de dicho documento - que el **enfoque orientado a la acción** tiene también en cuenta los recursos cognitivos, afectivos, volitivos, así como el conjunto de las capacidades que posee y pone en marcha el agente social.

Las características esenciales de toda forma de uso y aprendizaje de una lengua incluyen acciones realizadas por gentes que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias generales y, sobre todo, una competencia para comunicar lingüísticamente. Emplean para ello las competencias de las que disponen en contextos y condiciones variados, superando barreras para realizar las actividades que les permitan recibir y producir información sobre temas concretos, y movilizan, por consiguiente, las estrategias más convenientes para la realización de las tareas.

Los principios básicos de esta propuesta metodológica del MCER se podrían resumir en los siete puntos presentados en el cuadro siguiente:

PRINCIPIOS		OBJETIVOS/RESULTADOS ESPERADOS
1	Desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas	Incluir al estudiante en el proceso de aprendizaje, porque no se trata de multiplicar y encadenar tareas, sino de que adquiera tanto las formas como los significados.
2	Desarrollo de los conocimientos implícitos y explícitos	Conducir al estudiante a percibir la construcción de sus competencias a través de una progresión auténtica de las secuencias de aprendizaje.
3	Exposición a un input comprensible y variado	El estudiante se encuentra expuesto, desde el nivel inicial de aprendizaje, a la realidad de la lengua y la cultura metas a través de textos y documentos escritos y auditivos que le proporciona el docente.
4	Creación de oportunidades para la producción (output)	Con una estructura clara que recoge y planifica los componentes de la lengua, el estudiante consigue tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje que favorecerán su autonomía.
5	Creación de oportunidades para interactuar	Con los medios lingüísticos y comunicativos (incluso limitados) de que pueda disponer en su etapa de aprendizaje, el estudiante debe tener la posibilidad, en múltiples ocasiones, de expresar lo que tiene ganas de decir o de escribir, es decir que ponga en juego los medios que le permitan ir hasta el final de su deseo de comunicación.
6	Enseñanza centrada en el estudiante	El estudiante debe saber dónde está en cada momento. Para ello se le ofrecen auténticas estrategias de aprendizaje, proporcionándole hábitos de trabajo y puntos de referencia claros.
7	Desarrollo de las competencias sociolingüísticas y culturales	Proponiendo actividades y tareas que permitan reflexionar tanto sobre la cultura de la lengua meta como sobre la cultura propia del estudiante, se logrará provocar una toma de conciencia intercultural.

Cuadro 2: Principios básicos de la metodología orientada a la acción

Un enfoque por competencias orientado a la acción es saber realizar tareas comunicativas que ayuden al estudiante a desarrollar las estrategias que le permitan movilizar todos los medios comunicativos y lingüísticos a su alcance para que en una situación dada pueda expresar la necesidad de pedir o dar una información, manifestar un sentimiento, hablar de él y de su entorno, para entrar en contacto con alguien o argumentar sobre un tema, para convencer de algo a alguien, etc. Al igual que en la **enseñanza mediante tareas**, para que el aprendizaje tenga éxito, los estudiantes deben estar motivados. Y, si bien Dörnyei (2001: 26) afirma que *"la mejor intervención motivadora es simplemente aumentar la calidad de nuestra enseñanza"*, el proceso de docencia tendrá que ir aparejado con la aptitud particular de los estudiantes para el aprendizaje.

En este punto, conviene subrayar que los estudiantes de segundas lenguas, agradecen que las explicaciones se den de forma sencilla y que los docentes enseñen a un ritmo que no sea ni demasiado rápido ni demasiado lento.

Del mismo modo, la enseñanza efectiva de una segunda lengua es la que se propone, tanto de manera explícita como transversalmente, el desarrollo de la competencia sociolingüística que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social de uso de la lengua. Para ello, hay que seleccionar o construir textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad de acogida: uso y elección del saludo, las formas de tratamiento, convenciones para el turno de palabra, interjecciones, normas de cortesía, etc.; y dirigir la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos, explicándolos y discutiéndolos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje (Romero Dueñas y González Hermoso, 2005).

1.3- LAS CONCEPCIONES QUE SUBYACEN AL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO: LAS RELACIONES ENTRE LM/L1 Y L2/LE

Todas las metodologías desarrolladas y utilizadas en contextos socioeducativos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas tienen un mismo propósito: buscar soluciones a los problemas que plantean las diferentes y complejas situaciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en sus distintas formas. Considerando el español como lengua de estudios y de socialización, principalmente, en el contexto de educación de adultos inmigrantes, nos parece conveniente reflexionar sobre las distintas concepciones del término “lengua”, más allá de su definición etimológica ya aclarada a principios de este capítulo²².

Frente a las carencias notadas en los estudios realizados sobre primeras lenguas (L1) y luego sobre lenguas segundas (L2), Griffin (2005) clasifica los conceptos en dos categorías de términos para referirse a las lenguas aprendidas, como se observa en los cuadros 3 y 4.

L1	L2
Primera lengua	Segunda lengua
Lengua nativa	Lengua no-nativa
Lengua materna	Lengua extranjera
Lengua primaria	Lengua secundaria (o no-primaria)
Lengua fuerte	Lengua débil

Cuadro 3: Términos “**subjetivos**” para referirse a lenguas aprendidas (Griffin, 2005)

²² El lector habrá observado que en el apartado 1.1.1, el término *lengua* se ha definido como concepto clave y de un modo genérico.

La hipótesis principal desarrollada a partir de este planteamiento de los *términos subjetivos* es que la L2 supone la existencia de una L1 aprendida desde la infancia que es, relativamente, bien formada. En este caso, la L1 tiende a confundirse con la lengua materna (LM). La L2 que, en consecuencia, parece confundirse con la lengua extranjera (LE) se aprende generalmente en el aula de forma parcial y con una diferencia muy clara de dominio frente a la L1.

Lengua de comunicación común (o amplia)
Lengua estándar
Lengua regional
Lengua nacional
Lengua oficial
Lengua moderna/lengua clásica
Lengua de herencia

Cuadro 4: **Términos “objetivos” para referirse a lenguas aprendidas** (Griffin, 2005)

El uso de los *términos objetivos* tendría como objetivo poder aplicarse a todos los casos y, obviamente, a las circunstancias individuales pero, también, dar a las lenguas un carácter neutral.

Sin embargo, aunque parezca difícil distinguir ambos términos, equiparar la LM con la L1 no sería del todo adecuado. En efecto, al margen de las reflexiones lingüísticas, psicolingüísticas, socio-antropológicas y didáctico-pragmáticas, así como de los diferentes posicionamientos de distintos investigadores para definir y/o clasificar las lenguas humanas²³, cabe destacar que cada individuo reconoce tener una LM, por lo menos. A nivel empírico, si preguntamos a distintas personas cuál es su LM,

²³ Por ejemplo, la versión online de *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition, 2013* (Consultado el 14/06/2013) ofrece una amplia clasificación de las lenguas de los cinco continentes y por países.

la respuesta es espontánea. Es la lengua con la que cada persona se siente más identificada y que, en muchos casos, coincidiría con la aprendida en el período de adquisición del lenguaje en la primera infancia. En este sentido, coincidimos con Dabène (1994: 15) cuando afirma que la LM es:

Celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné à la construction de la personnalité.

No obstante, la duda razonable sobre el concepto empieza cuando preguntamos cuál es su primera lengua. Para Dichy (1992), la LM, en los casos de competencia comunicativa pluriglósica, corresponde a una de las variedades o glosias en presencia. Consideramos, por nuestra parte, que la definición más completa y adecuada al concepto es la aportada por Guillén Díaz (2004: 173) en los siguientes términos:

Lengua Materna: la lengua primera, adquirida de forma natural en el entorno inmediato, sin intervención pedagógica ni reflexión lingüística consciente (LM) o aquella en la que se tiene mayor grado de competencia cuando se conoce otras (L1). En los trabajos de Didáctica de Lenguas Extranjeras, Sociolingüística y Psicolingüística también, se le atribuyen las denominaciones de: nativa, propia, de origen, vernácula, nacional, mayoritaria y de pertenencia – especialmente en los contextos bilingües – para dar cuenta de la identidad étnica y cultural de los hablantes. En los centros de enseñanza y por lo que se refiere a los programas de estudio, la lengua materna o lengua de acogida para los inmigrantes – corresponde a la lengua de enseñanza.

Conviene observar, de todos modos, que el concepto así definido es visto desde el prisma del hablante nativo y destaca, por consiguiente, el uso oral de la lengua. Cabe ponerse del lado del usuario no-nativo, es decir, del estudiante adulto de una

lengua, para observar que las consideraciones terminológicas varían, según proponemos en el cuadro siguiente:

CONTEXTOS DE USO	DENOMINACIONES			
	Lengua Materna	Lengua Primera	Lengua Extranjera	Lengua Segunda
Natural familiar	Nativa De origen Vernácula De pertenencia Oral (Mayoritariamente)	No-nativa Primera de aprendizaje (alfabetización: lectoescritura, cálculos, etc.) De herencia (colonial)	Importada Lengua Moderna/Clásica Lengua Viva Extranjera = Lengua-Asignatura	
Institucional formal	Propia Local Nacional Regional	Oficial (en origen) Dominante (expresión escrita)	Otra de instrucción (Lengua Meta)	De gestión cotidiana De trabajo De la administración
Inmersión total	De partida Del país de origen	Primera de escolarización	De relaciones exteriores	De Socialización De aprendizaje y uso cotidiano Principal de comunicación

Cuadro 5: Denominaciones y contextos de uso de lenguas por inmigrantes adultos no-nativos

Los tres contextos de uso de lenguas propuestos corresponden a las diferentes situaciones cotidianas en las que se encuentran los migrantes adultos, más concretamente los inmigrantes bi/multilingües²⁴.

²⁴ La incidencia del **multilingüismo** en los sistemas educativos dio lugar al nacimiento de diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y a su evolución o revolución dentro y/o fuera de los contextos escolares. Sin embargo, el estudio de las lenguas en contacto se hizo casi siempre enfocándose sobre el término **bilingüismo** y desde la perspectiva de algunas disciplinas (como la lingüística, la psicología, la sociología o la pedagogía) que se interesaron por ello esencialmente como algo marginal (Mackey, 1976).

Por **contexto natural** entendemos el entorno familiar del usuario de la lengua, es decir, las situaciones de usos comunicativos de las lenguas en contacto, como puede ser en casa, con los miembros de la comunidad de procedencia (paisanos) y con el país de origen (comunicación telefónica y/o cuando vuelve puntualmente). En este entorno, la LM se identifica como la lengua nativa o lengua de los padres que puede ser más de una lengua o varios dialectos²⁵. En efecto, tal como se ha mencionado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, “*algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (por ejemplo, una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría)*” (Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes, 2013).

Las LM tienen, por consiguiente, un uso mayoritariamente oral como lengua vernácula del país de origen o de la región de procedencia. Aunque muchas lenguas africanas, hoy en día, tienen su alfabeto y se enseña a escribir en ellas, muy pocos inmigrantes han sido alfabetizados en sus LM.

De hecho, la primera lengua (L1) de alfabetización, es decir, de aprendizaje de la lectoescritura, de cálculos y de desarrollo de un razonamiento intelectual no suele ser la LM sino la lengua de herencia colonial, una lengua no-nativa que los usuarios no utilizan en su contexto natural más que para fines, a menudo, intelectuales.

En esta situación, la L2 se confunde con la LE que es considerada como lengua importada e impuesta en los sistemas educativos porque, como afirma Baker (1993: 247):

Languages are not only studied linguistically, psychologically and sociologically. They are also studied in relationship to power structures and political systems in society.

²⁵ Conforme al principio básico que lingüísticamente no tiene sentido suponer que una lengua cualquiera es superior a otra, llámese o no dialecto, además de que la explicación y justificación de ambos conceptos debe hacerse teniendo en cuenta factores extralingüísticos, coincidimos con Chambers y Trudgill (1994: 19-20) que parten de la idea de que todos los hablantes lo son al menos de un dialecto y que los dialectos pueden considerarse como subdivisiones de una lengua en particular. Para Alvar (1979: 7), *lengua* y *dialecto* son realidades idénticas desde un punto de vista filosófico o desde un punto de vista lingüístico. El elemento distintivo fundamental de ambos conceptos es el prestigio cultural (Ascoli, 1975 citado por Alvar, 1979).

Si la lengua de herencia colonial adoptada como lengua oficial - a veces como cooficial - se considera como *lengua de instalación social* (Vez, 2000) y, como tal, primera lengua de escolarización, la L2/LE es estrictamente identificada como lengua-asignatura. Puede ser una lengua moderna, también llamada Lengua Viva Extranjera (LVE), es decir, un idioma occidental introducido a partir de un proceso colonial o considerado como una lengua de prestigio internacional²⁶. La enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas depende, general y obviamente, de la opción académica de los estudiantes.

La asimilación de ambos conceptos en las situaciones de uso comunicativo de la lengua revela de cierta forma la afirmación de la identidad cultural y lejanía psicolingüística de los migrantes, así como la confusión dicotómica que existe entre la LM/L1 y L2/LE. En este sentido, nos resulta difícil coincidir totalmente con Cuq (1991: 89) cuando sugiere que:

Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue que l'on appelle classiquement langue maternelle, occupe la première place.

La LM no ocupa en ningún momento la primera posición en la enseñanza-aprendizaje estructurada del colectivo objeto de este estudio. De modo que, siguiendo a Porcher (1984: 143), podemos aceptar que:

La langue du pays d'accueil, langue étrangère pour les migrants, doit bien leur être enseignée comme langue étrangère, mais sans perdre de vue qu'elle constitue la langue maternelle de la société dans laquelle la population migrante se trouve immergée.

²⁶ En los países africanos francófonos, el Inglés suele ser considerado - en los exámenes oficiales - como primera LVE y el Español o el Alemán como segunda LVE, según la elección de los alumnos, pudiendo éstos intercambiar dicha opción (es decir, Español/Alemán como LVE 1 e Inglés como LVE 2).

No obstante, esta afirmación identitaria y étnico-cultural pone de relieve la cuestión de las relaciones psicosociales entre los inmigrantes y la lengua meta. Porque, según observaremos en los siguientes contextos de uso de las lenguas, existe una diferencia entre la L2 y la LE aprendidas y utilizadas por los adultos inmigrantes.

El **contexto institucional** es el formal del usuario lingüístico. Una vez fuera de su entorno natural, el cambio de comportamiento es, a menudo, inmediato adaptándose a la situación correspondiente. Su LM es la que considera como propia, es decir, la lengua que reconoce y presenta como su idioma local, nacional o regional ligado a su origen.

Al igual que en el contexto natural, consideraremos la L1 como la primera de escolarización, por tanto, de desarrollo de las cuatro destrezas básicas, a saber, comprensión y expresión oral y escrita en un marco de aprendizaje formal estructurado, siendo así la lengua dominante y equiparada a la lengua oficial del país de origen. Cabe subrayar, no obstante, que la L1 de algunos inmigrantes puede ser la lengua de la sociedad de acogida, es decir, la LM de los nativos. Es el caso de muchos inmigrantes adultos que no han sido alfabetizados en ninguna lengua en sus países de origen. En consecuencia, su primera lengua de instrucción o escolarización será la lengua de inmersión.

Una persona se encuentra en **contexto de inmersión lingüística total**²⁷ cuando las dos situaciones anteriores - natural e institucional - llegan a confundirse. Es decir que un inmigrante no varía mucho sus usos comunicativos de la lengua meta (L2) según se encuentre en diferentes situaciones sociales, asemejándose a las actuaciones de los nativos del país de acogida. Es relevante indicar que en este contexto la LM

²⁷ Hablar de **inmersión lingüística total** supone tener en cuenta varios factores como, por ejemplo, la condición de inmigrante, el tiempo de residencia, las situaciones de utilización de la lengua meta, etc. Es menester indicar que las diferentes realidades sociopolíticas, culturales y lingüísticas de los países que se han interesado por el tema condujo probablemente a que apareciesen, en las últimas décadas, innumerables modalidades de inmersión: tardía, retardada, parcial, doble inmersión, superinmersión, inmersión cambiada, etc. (Serra y Vila Mendiburo en Ruiz Bikandi, 2000).

puede llegar a olvidarse, principalmente, por falta de prácticas comunicativas por el migrante.

Sin embargo, no desaparece de la configuración psicolingüística del usuario y, tampoco, pierde su posición de lengua de partida o lengua de origen. En efecto, como explica Peluso Crespi (1997: 6):

La lengua materna imprime su 'sello' en todo el proceso de adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo y de identidad psicosocial del individuo que no es similar a la influencia que puede brindar una lengua que se aprende de adulto, aun cuando ésta pase a ser la única hablada en los casos en los que la materna se olvide.

Tanto en el contexto institucional como en la inmersión total, la LE se determina de la misma forma, reconociéndola como una nueva lengua de instrucción, objeto de aprendizaje en el medio institucional con fines bastante concretos y cuyo aprendizaje tendría una duración muy determinada. Según Vez (2004: 175):

En el contexto español e iberoamericano, se distingue con menor confusión el concepto de "Lengua Extranjera" [aquella que, como lengua franca de amplia instalación internacional, forma parte del desarrollo curricular de un determinado ciclo o etapa educativo, bien de modo obligatorio u optativo] del de "lengua segunda" [aquella vinculada al desarrollo lingüístico de los alumnos, más allá de la competencia en su lengua familiar, como resultado de su inmersión social y educativa en un contexto bilingüe].

Resulta sumamente complicado definir el término L2, porque dicha calificación difiere según las corrientes epistemológicas. Mientras algunos autores se han esforzado por darle un sentido a la denominación, situándola comparativamente con la LM y la L1 o con la LE, otros la usan sin molestarse en profundizar sobre el concepto ni buscarle alguna definición (Cuq, 1991; Boyzon-Fradet, 1993; Guillén Díaz, 2004).

Parafraseando a Marcus (1991), podemos decir que la L2 es la que se enseña a los aprendices inmersos en la comunidad lingüística, teniendo en cuenta que la especificidad de la enseñanza de dicha lengua no es solamente objeto de estudio, sino también una herramienta de aprendizaje de otros objetos de estudio.

De hecho, en el contexto anglosajón, la acepción *English as a Second Language* se fundamenta en el aprendizaje del idioma inglés por extranjeros en regiones anglófonas. Dicho término es utilizado, en este sentido, cuando se trata de alumnos adultos no anglófonos en el Reino Unido (Nicholls y Naish, 1981). Además, estas dos autoras añaden que esta calificación debe ser empleada al referirse a colectivos de usuarios que residen, trabajan y educan a sus hijos en el país donde dicha lengua es la lengua materna de los hablantes autóctonos. En esta misma línea, algunos autores, como Kennedy (1986), opinan que el inglés tiene el sentido de lengua segunda cuando una minoría de locutores no nativos viven en una situación de inglés lengua materna.

En resumen, se considera L2 a aquella que usa la comunidad y que es distinta a la LM y/o L1 de los migrantes²⁸. La L2 se aprende, por lo general, más rápido que si uno estuviera en su lugar de origen, puesto que la inmersión en ella es total. Se distingue, en definitiva, de una LE²⁹ en que se ve ligada a la identidad cultural e institucional del sujeto, a su actividad simbólica, así como de sus intercambios sociales (Dichy, 1992).

El siguiente cuadro ofrece una visión esquemática de la diferenciación entre ambos conceptos:

LENGUA SEGUNDA (L2)	LENGUA EXTRANJERA (LE)
Aquella de uso cotidiano de la comunidad y considerada como diferente de la LM y/o L1 de los inmigrantes residentes.	Aquella que se aprende en un contexto en el que no desempeña un papel oficial y carece de función social cotidiana.

Cuadro 6: **Distinción terminológica entre L2 y LE** (Adaptado de Santos Gargallo, 1999)

²⁸ En este caso, ampliamos el abanico de aprendizaje a todos los colectivos de inmigrantes y no solo al colectivo de usuarios africanos subsaharianos como objeto del presente estudio.

²⁹ La lengua extranjera (LE) es aquella que no se habla dentro de la comunidad en la que vive el sujeto y que es, generalmente, la lengua que se enseña en las escuelas como asignatura.

MIGRACIÓN SUBSAHARIANA Y LENGUAS EN CONTACTO

En los procesos migratorios la lengua desempeña una doble función. Puede ser determinante en la elección del destino de la persona que sale de su país de origen, al reducir la incertidumbre que se asocia al desplazamiento, a la vez que el conocimiento de la lengua reduce las dificultades de integración social y laboral en el país de acogida. Aunque la consideración de las lenguas coloniales parece tener, todavía, mucha influencia sobre los proyectos migratorios a la hora de decidir el destino de los emigrantes, dicha tendencia ha ido bajando en las últimas décadas. De hecho, se puede observar que cada vez más migrantes se quedan en España e Italia que se han transformado, desde la década de los 90 del siglo XX, en sus primeros destinos en Europa (Nwajiuba, 2005; De Hass, 2007).

En este capítulo, expondremos las características generales de la migración³⁰ subsahariana en cuanto a sus causas, motivaciones y particularidades lingüísticas, tanto en origen como en el destino. Presentaremos también el panorama de los procesos de integración de la población inmigrante, para situar la importancia del factor lengua en el contexto español.

³⁰ El hecho migratorio es una realidad que acompaña al ser humano desde los albores de la Humanidad. Antes de ser inmigrante hay que ser emigrante. **Migración** se utiliza aquí en el sentido inclusivo de los términos *Emigración* e *Inmigración* y para dar cuenta de las posibles interferencias lingüísticas que surgen como consecuencia del contacto entre diferentes contextos (en este caso, el africano y el español).

2.1- CONSIDERACIONES DE ORIGEN: FACTORES DECISIVOS DEL PROYECTO MIGRATORIO

Son muchas las circunstancias que llevan a una persona a dejar su país. Mientras unos salen voluntariamente, otros se ven forzados a hacerlo por amenazas o razones políticas, religiosas, por catástrofes naturales o medioambientales, etc. Muchos migrantes van en busca de mejores oportunidades laborales, económicas o de estudios. Las causas de la emigración son, en definitiva, variadas y, muy a menudo, distintas y personales porque *“cuando una persona asume el riesgo de emigrar es porque existe una perspectiva fuerte de esperanza, hay esperanza de mejorar y esa esperanza es el motor que se pone en marcha para el gran salto, gran salto no físico en kilómetros, sino emocional”* (Gentil García en Calvo Buezas, 2006: 232).

África es un continente tradicionalmente emisor, receptor y de tránsito de migrantes, debido a la gran variedad sociocultural de los 54 Estados que la componen y la tipología de la población nómada de la región. Las grandes migraciones africanas se producen dentro del propio continente, contándose por millones las personas que buscan un mejor porvenir. Por eso es fácil asegurar, según describe la Organización Internacional para las Migraciones, en su Informe sobre la Migración en el Mundo (OIM, 2005: 33), que África es el *“continente con la población más móvil del mundo”*. Dentro de esta generalización, África Subsahariana que abarca un total de 48 países³¹ es la parte que ofrece una abrumadora prueba de las migraciones intrarregionales del continente³².

³¹ No todos los informes coinciden en cuanto a los países que forman parte del África Subsahariana. A excepción de los Estados que conforman el Norte de África (Argelia, Libia, Marruecos, Túnez, Egipto y el Sáhara Occidental), nosotros consideramos todos los países restantes como parte del África Subsahariana.

³² Datos oficiales (World Bank, 2011; IOM, 2011) indican que apenas el 3% de la población (unos 30 millones de africanos) salieron del continente y que alrededor de dos tercios de los migrantes de África Subsahariana emigraron a otros países de la región. En países como Benín, Burkina Faso, Ghana, Guinea, Malí, Mauritania, Níger y Togo, se estima que más de las dos terceras partes de los emigrantes viven en África Occidental y Central. Solo un 4% de todos los migrantes que viven en los países de la OCDE vienen de África Subsahariana.

La inmensa mayoría de los países del África Subsahariana ocupan los últimos puestos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) 2013, presentando niveles de desarrollo medios-bajos en casi todos los sectores evaluados. Y, peor aún es que esta tendencia parece seguir manteniéndose, a pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos de algunos de esos países³³. Además, es llamativo constatar que según datos empíricos recogidos de 2000 a 2007 (UNICEF, 2009), más del 38% de la población adulta, es decir, de 15 años y mayores no está alfabetizada. Estos indicadores son, a grandes rasgos, el resultado de las situaciones internas convulsas que vive esta parte del continente desde hace más de medio siglo, así como de las influencias e imposiciones externas a las que están sometidos los países de la región.

Las situaciones objetivas de paro, subempleo, falta de expectativas profesionales, complementadas por las situaciones de necesidad de mano de obra barata en los países de destino de la migración, son algunos de los factores³⁴ que impulsan a los africanos a emigrar. Si bien sabemos que los patrones de las migraciones hoy reflejan las tendencias económicas mundiales, es menester recordar que los tipos de migración varían según las personas, sus condiciones de partida, sus proyectos de vida y sus lugares de residencia y/o zonas de procedencia. En efecto, y coincidiendo con Alvear Trenor (2008: 2), podemos afirmar que:

³³ El IDH 2013 presentado por el PNUD, según datos del año anterior, demuestra que la casi totalidad de los países africanos subsaharianos están en la cola de la tabla del «Desarrollo Humano». A excepción de Gabón que ocupa el puesto 106, Botsuana el 119, Sudáfrica el 121, Namibia el 128, Cabo Verde el 132 y Ghana el 135, la casi totalidad de los países del África Negra están clasificados como de IDH bajo, ocupando Níger el último puesto de dicha estimación (186 de 186). Además, los datos comparativos ofrecidos para apreciar el crecimiento y desarrollo mundial entre 1980 y 2012 confirman dichos lugares que ostentan los países subsaharianos desde hace varias décadas.

³⁴ Los llamados factores que empujan (*Push factors of Migration*) son aquellos que conducen (u obligan) a una persona a querer abandonar su país de origen, mientras que los factores de atracción (*Pull factors of Migration*) son aquellos que llevan a vivir en un sitio. Ambas categorías de factores pueden ser de tipo económico, social o político.

Las pautas actuales de los flujos migratorios en África son muy diversas: migración económica; migraciones forzadas para huir de conflictos, guerras, persecuciones étnicas o religiosas; feminización de la migración; grandes flujos de tráfico ilegal de personas, especialmente mujeres y niños; transformación de los flujos laborales de emigración en flujos comerciales; diversificación de los destinos migratorios; fuga de cerebros y de personal cualificado; e incluso migración entre las élites más acaudaladas que buscan diversificar fuentes de ingresos.

Esta situación que preocupa cada vez más, tanto dentro como fuera del continente, pone también de manifiesto algunos perfiles de los migrantes africanos, principalmente aquellos que miran hacia los países occidentales más desarrollados.

2.2- IDENTIDAD Y PARTICULARIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS MIGRANTES SUBSAHARIANOS

Cada migrante lleva consigo su cultura, su identidad, sus competencias, sus sueños, su realidad, su modo de vida, sus esperanzas. La identidad, que consideramos como propia o individual, es lo que hace que una persona no sea idéntica a ninguna otra (Maalouf, 1998). La identidad colectiva es, por su parte, la pertenencia a una nación o dos, a un grupo étnico o lingüístico, una familia, una tradición religiosa, una profesión, una institución, un determinado ámbito social, etc. En este sentido, coincidimos con la opinión de Ambadiang et al (2008a) según la cual la identidad de cada sujeto se articula de manera no necesariamente coherente en torno a diversos espacios asociados a variables colectivas e individuales, si bien los procesos de diferenciación asociados a las variables colectivas entrañan mayor visibilidad que los demás.

Lo que permite identificar a un grupo social y situarlo en el mundo es la cultura, como conjunto de los medios utilizados por una comunidad para asegurar su supervivencia y perennidad. La cultura es, por consiguiente, la suma del aspecto material e inmaterial de los valores propios de un grupo. Dichos valores se adquieren y

se transmiten a través de los sistemas educativos de origen. No cabe duda de que la lengua constituye uno de los vectores fundamentales de la educación en valores y el aprendizaje a lo largo de la vida. A este respecto, Auer (2008: 365) propone cuatro características que indican la capacidad de un individuo de modelar sus costumbres lingüísticas con el propósito de identificarse o no a un grupo:

The individual creates for himself the patterns of his linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time he wishes to be identified, or so as to be unlike those from whom he wishes to be distinguished to the extent that:

- (i) he can identify the groups,
- (ii) he has both adequate access to the groups and ability to analyse their behavioural patterns,
- (iii) the motivation to join the groups is sufficiently powerful, and is either reinforced or reversed by feedback from the groups,
- (iv) he has the ability to modify his behaviour.

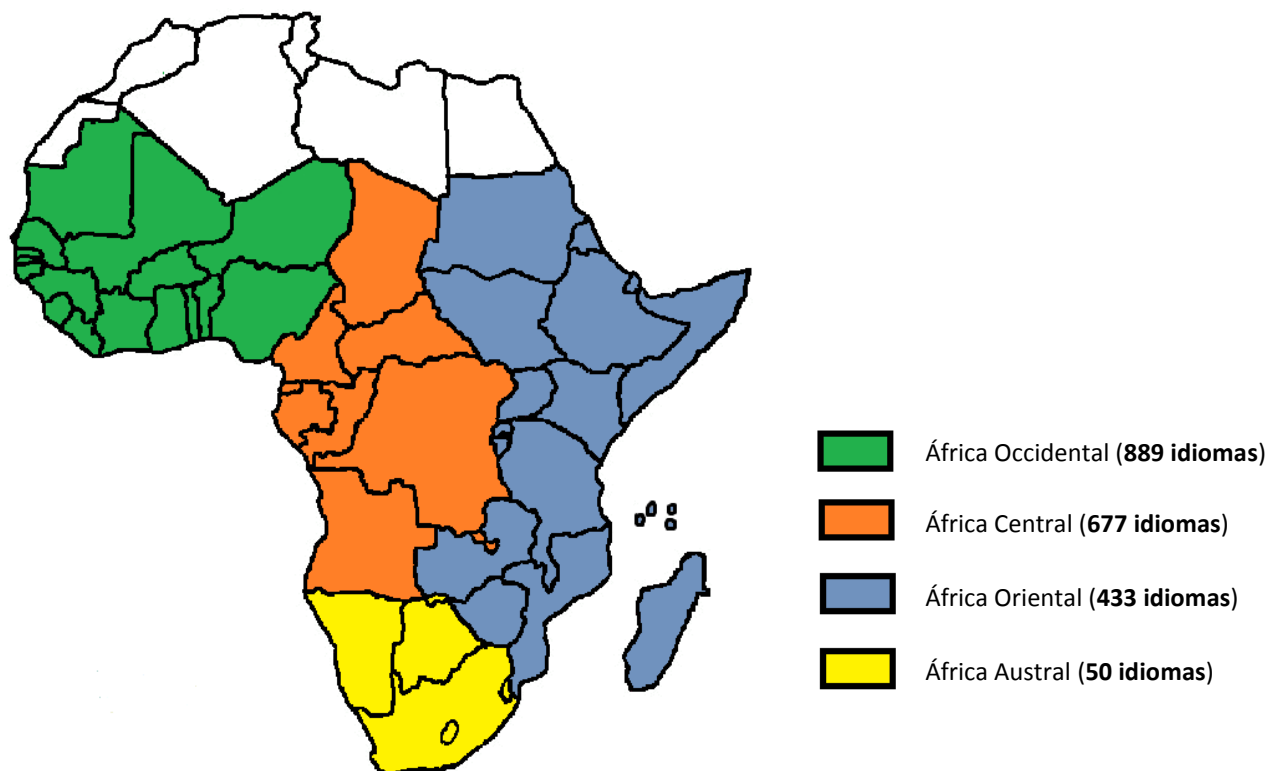
Estas habilidades confirman, por otra parte, que la lengua no es sólo una herramienta de comunicación sino también el fundamento de la sociedad e incluso el primer elemento de la identidad. La lengua se usa igualmente como poder social (Heller, 1987). Lo que lleva a considerar el desarrollo de la noción de identidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como una cuestión importante. En efecto, para Norton (2000: 5):

Second language acquisition theory needs to develop a conception of identity that is understood with reference to larger, and frequently inequitable, social structures which are reproduced in day-to-day social interaction. In taking this position, I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a language learner's identity.

La identidad es un constructo elaborado en relación con los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. No es sorprendente, pues, que los movimientos migratorios, la proximidad geográfica y la arbitrariedad de las fronteras políticas sean elementos que incrementan la complejidad de las sociedades actuales: multiétnicas, multiculturales y multilingües (Pino Romero, 1992).

Una de las características socioculturales del continente africano es su fragmentación étnica y la abundancia de lenguas autóctonas, consideradas a menudo como obstáculos para su desarrollo. El plurilingüismo es un rasgo común en África donde se hablan más de dos mil lenguas, lo que la coloca en segundo lugar con el 30% de las lenguas del mundo, detrás de Asia que ocupa el primer puesto con el 32% mientras Europa ocupa el último rango con sus 225 lenguas, es decir, el 3% (Instituto Lingüístico de Verano, 1996; Skuttnabb-Kangas, 2000; Lewis et al, 2013). A pesar de esta multiplicidad lingüística, apenas 68 lenguas se utilizarían como medio de enseñanza (Bamgbose, 2004) y sólo 14 tendrían un estatuto oficial (Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo, 2009) aunque Lewis et al (2013) denominan *lenguas institucionales* a 225 idiomas clasificados en todo el continente.

El siguiente mapa presenta la delimitación de las diferentes subregiones y países del continente mostrando, específicamente, la cantidad de idiomas presentes en cada subregión del África Subsahariana que constituye la zona de más densidad y pluralidad lingüística.



Mapa 1: Número de idiomas presentes en África Subsahariana³⁵

Aunque no se sabe el número exacto de las lenguas africanas sin clasificar, por falta de datos específicos y fiables, se admite principalmente la clasificación realizada por Greenberg (1963)³⁶ reagrupando las lenguas africanas en cuatro grandes familias³⁷, a saber:

³⁵ Este mapa es de elaboración propia. Ilustra, además de los países que se consideran de cada subregión, la reciente creación de Sudán del Sur (el 9 de julio de 2011) como “nuevo” país africano. Las cifras sobre el número de idiomas (incluyen las lenguas europeas presentes en África Subsahariana) se han obtenido de *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition, 2013*. Consultado el 14/06/2013.

³⁶ Joseph Greenberg propuso inicialmente, en unos artículos publicados en 1950, reagrupar en cuatro unidades las más de 1500 lenguas entonces recogidas en el continente africano. La publicación de su libro titulado *The languages of Africa* en 1963 incorpora algunas aportaciones del que fue el primero en adelantar una posible reagrupación de las lenguas africanas. Se reconoce, en efecto, que la idea de clasificar las lenguas africanas había sido anticipada en gran parte por Diedrich Westermann en 1911 y 1927. Este lingüista y misionero alemán es considerado uno de los fundadores de la lingüística africana moderna; pues agrupó inicialmente, bajo el nombre de *lenguas sudánicas*, la mayoría de los idiomas del grupo nigerocongoleño, así como aquellos reconocidos como pertenecientes a la familia nilosahariana.

- ✓ **Afroasiática**, también llamada **camitosemítica**, cuyos principales grupos son el *semítico*, el *cusita*, el *egipcio*, el *bereber* y el *chádico*. Constituye la rama más importante de las lenguas que se hablan en África del Norte, principalmente el árabe (también lengua oficial de Mauritania, Sudán y Sudán del Sur) e incluye lenguas habladas tanto en Asia como en África. Entre las lenguas semíticas están el amárico (lengua oficial de Etiopía), la tigrinya y la tigré de Eritrea y Etiopía. La rama cusita está localizada en Etiopía, Somalia y la costa del Mar Rojo. Se compone entre otras de las lenguas orominga y somalí. El último grupo lingüístico de la familia afroasiática, el chádico, se extiende por el norte de Nigeria, siendo la lengua más hablada de esta rama el *hausa*³⁸, considerada una de las dos más habladas en África subsahariana.

- ✓ **Khoisana** que cuenta con un menor número de hablantes, comprende los idiomas de los pueblos del África austral: san y khoisán, siendo la más hablada la nama. Esta familia se encuentra principalmente en Namibia, Botsuana y Angola. Pero también en Tanzania, en la parte oriental del continente, existen dos lenguas reconocidas como de la misma familia: la sandawe y la hadza.

- ✓ **Nigero-kordofana** constituida por dos subfamilias lingüísticas: la *nigero-congoleña* y la *Kordofana*. Se componen de los grupos Atlántico occidental, Benue-Congo, Mandé, Gur, Kwa y Kordofán. La subfamilia kordofana agrupa unas treinta lenguas y se localiza en un área pequeña, prácticamente rodeada por la familia nilosahariana y las variedades del árabe que se hablan en la zona de Sudán. Esta característica constituye una de las razones que conducen a

³⁷ Una **familia lingüística** es una agrupación de lenguas que se consideran como procedentes de un tronco común. Las familias se dividen en ramas o grupos de idiomas más próximos e interrelacionados. Aunque se hablen en el mismo entorno nacional, las lenguas pueden pertenecer a familias muy diferentes. Del mismo modo, pueden existir dentro de la misma familia lingüística disparidades fonéticas y estructurales al igual que se observarían similitudes entre dos o más lenguas, en un porcentaje bastante alto.

³⁸ La lengua hausa, hablada por varios millones de personas, es un idioma empleado en el comercio y en la enseñanza. Se usa y se enseña incluso fuera de sus fronteras originarias. **El hausa y el swahili** son las dos lenguas africanas que se consideran como aspirantes serios a lenguas panafricanas.

algunos investigadores y lingüistas a dudar de la oportunidad de incluirla dentro de la macro familia nigero-kordofana. Contrariamente al escaso número de hablantes con que cuentan las lenguas kordofanas, se estima que cada tres o cuatro africanos hablan una lengua derivada de la familia nigero-congoleña. Esta subfamilia se distribuye por toda África Subsahariana. Las semejanzas fonéticas o estructurales que se observan en algunas lenguas de esta gran rama, así como el empleo de palabras parecidas para designar objetos e incluso acciones de la vida cotidiana, son consecuencia de las migraciones que la llevaron a fragmentarse en distintos grupos. Uno de los más conocidos es el Benue-Congo que incluye las lenguas bantúes³⁹ y es la rama más numerosa de las lenguas africanas. Por otro lado, cabe indicar que la rama *kwa* se compone de idiomas tan importantes como el yoruba de Nigeria y Benín, el ewé de Togo y Ghana, el baulé de Costa de Marfil y el kru de Liberia, entre otros muchos. En la rama *gur* resalta el moré de Burkina Faso si bien se extiende desde el occidente de Nigeria hasta el interior de Costa de Marfil. A la rama *atlántica occidental* pertenecen idiomas como el temné de Sierra Leona, el wolof de Senegal y el fulani (también conocido como fula, ffulbé o peul) que es una lengua que se encuentra en varios países de África Subsahariana. Por último, en el occidente del continente es donde residen, principalmente, hablantes de idiomas clasificados como pertenecientes al grupo mandé. Dicha rama abarca, entre otros, el mandinga o malinké, el bambara y el diola, distribuidos por varios países situados a lo largo de la costa oeste africana.

³⁹ La palabra **bantú** significa “*gente*” en muchos idiomas del grupo Benue-congo. Al contrario de lo que muchos piensan, las lenguas bantúes no constituyen una familia aislada en sí misma, porque podrían agruparse con las lenguas tiv y birom de Nigeria. El conjunto bantú aglutina, sin duda, el mayor número de hablantes de todas las demás lenguas nigero-congoleñas. Ahora bien, las lenguas bantúes más conocidas y habladas son el zulú y el xosa de Sudáfrica, el makua de Mozambique, el ngamya de Malawi, el shona de Zimbabue, el bemba de Zambia, el kimbundu y umbundu de Angola, el swahili y sukuma de Tanzania, el kikuyu de Kenia, el ganda de Uganda, el ruandés de Ruanda, el rundi de Burundi, el lingala y el congo de la República del Congo y de la República Democrática del Congo, el fang de Camerún y de Guinea Ecuatorial, etc.

- ✓ **Nilosahariana** extremadamente diversa y bastante controvertida, se extiende desde las orillas del río Níger hasta Etiopía y se encuentra en muchos países como Chad, Nigeria, Níger, Mali, Sudán y Sudán del Sur, Etiopía, Uganda, Kenia, Tanzania, Congo, etc. Sus principales grupos son el Songhai, el Sahariano, el Maban, el nilochadiano y el fur. Una de las características llamativas de esta familia se aprecia en el hecho de que tiene un sistema totalmente diferente al de cualquier otra familia de lenguas africanas. Por ejemplo, las relaciones gramaticales, en muchas de las lenguas que abarca, se expresan por medio de sufijos nominales como en el latín.

Las lenguas africanas son mayoritariamente habladas y pocas son escritas y/o sirven como medio de enseñanza-aprendizaje. Apenas se utilizan como recursos lingüísticos en las comunicaciones escritas, pese a que las lenguas locales - a menudo lenguas francas nacionales y lenguas transnacionales - podrían ser medios interesantes para la comunicación y la cooperación regional. Uno de los problemas que queda por resolver es la ausencia de códigos normalizados en el nivel tanto nacional como internacional, es decir, establecer ortografías armonizadas, más allá de la cuestión de preservación de las identidades de los distintos grupos étnicos y la reivindicación y conservación de las lenguas étnicas (Wolff en Hassana et al, 2006). Es conveniente subrayar que, debido al pasado colonial del continente que sembró la discordia e instauró rivalidades entre los diferentes protagonistas en presencia, poco más del 10% del total de lenguas africanas son escritas.

La tabla siguiente, inspirada en Obanya (1999)⁴⁰ ofrece una visión selectiva del panorama de lenguas africanas escritas presentes en África Negra. Por una parte, hemos actualizado los datos referidos a la población de los países seleccionados (que son, en su mayoría, los principales países de procedencia de los inmigrantes subsaharianos presentes en España) y, por otra, presentamos las lenguas escritas en un orden numérico de más a menos.

⁴⁰ En un trabajo basado sobre estudios anteriormente realizados por la UNESCO en 1999, Obanya (1999) propone una lista de 217 lenguas africanas escritas que representarían un 50% de la población africana, siempre y cuando dicha población sepa leer y escribir en ellas.

PAÍSES	Nº LENGUAS HABLADAS	Nº LENGUAS ESCRITAS	POBLACIÓN (EN MILLONES)
Camerún	280	38	21,70
Nigeria	522	22	168,80
Costa de Marfil	79	19	19,84
Ghana	81	19	25,37
Togo	39	13	06,64
Burkina Faso	68	12	16,46
Etiopía	87	11	91,73
Mali	66	09	14,85
Sudáfrica	28	08	51,19
Benín	54	07	10,05
Kenya	67	07	43,18
R.D. Congo	212	07	65,71
Zambia	46	07	14,08
Guinea	37	06	11,45
Senegal	38	06	13,73
Sierra Leona	25	06	05,97
Niger	21	05	17,16
Chad	130	04	12,45
Liberia	31	04	04,19
Rep. Centroafricana	72	04	04,52
Uganda	41	03	36,35

Tabla 1: Número de lenguas africanas escritas de una selección de países subsaharianos⁴¹

⁴¹ Elaboración propia. Los datos del censo poblacional se han obtenido de los portales internet del Banco Mundial y de Index Mundi (consultados el 31 de julio de 2013) y corresponden a las estimaciones del año 2012. El número de lenguas habladas y escritas por países se ha obtenido de *Ethnologue: Languages of the World* (edición digital) y de Obanya (1999: 83).

Más allá de todas las dudas y de los debates sobre el número total de lenguas existentes y habladas en el continente, este panorama lingüístico subsahariano evidencia la realidad compleja del bilingüismo de sus habitantes.

Las lenguas nacionales africanas son generalmente reservadas a la educación no formal y a la alfabetización funcional⁴². En efecto, las lenguas de las antiguas metrópolis siguen siendo utilizadas como lenguas oficiales de la administración, de la enseñanza-aprendizaje, de las relaciones institucionales, etc. y dominan el panorama lingüístico del continente. En la mayoría de los discursos coloniales, la lengua colonial era la única herramienta capaz de favorecer el desarrollo de los países colonizados y, por lo tanto, las lenguas africanas eran consideradas como dialectos o “sub-lenguas” (Nikièma, 2000; Heugh, 2005). Este hecho influye bastante sobre el desarrollo psicosocial y étnico-cultural de los africanos, tanto individual como colectivamente. Porque, si durante la época colonial, la alfabetización en las lenguas coloniales era el principal modo de movilidad social y de obtener alguna ventaja económica, Prah (1995: 1) explica que:

Savoir lire, écrire et compter, facilite la mobilité sociale. Cela donne un avantage compétitif aux personnes désireuses d'échapper à leur condition socio-économique et de s'élever dans l'échelle sociale.

Dicha consideración no ha cambiado mucho con el tiempo. Por el contrario, parece haberse reforzado y extendido en la conciencia popular para la cual la adquisición y el dominio de las lenguas occidentales (antiguas lenguas coloniales) constituyen una condición *sine qua non* para el desarrollo social, económico, cultural e individual en los países africanos. En efecto, se puede aprender a leer y escribir en una lengua nacional sin tener la posibilidad de utilizar las “nuevas” competencias adquiridas en esta lengua en las situaciones de la vida real, por ejemplo, en los centros

⁴² Según una definición de la UNESCO ofrecida por Wagner (1990: 7), “se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo”.

de salud, los bancos, los tribunales locales o en cualquier institución gubernamental y empresa privada; porque, si, por un lado, la mayoría de los países enseñan en la lengua de herencia colonial que no es dominada por las capas populares africanas (Lavoie, 2008), por el otro, el sistema tampoco institucionaliza el uso comunicacional de las lenguas locales escritas y enseñadas, principalmente, a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación formal o que la abandonaron⁴³. En efecto, las estructuras socio/gubernamentales africanas parecen promover la idea según la cual todo el mundo debe recibir una buena enseñanza en la lengua que tiene un estatus importante en su país, desde el punto de vista económico, educativo y político. Lo cual se refleja en los modelos de enseñanza presentes en el continente.

2.2.1- Sistemas educativos en origen: modelos lingüísticos de enseñanza

Se aprecian, hoy en día, esencialmente tres modelos lingüísticos de enseñanza en el continente africano.

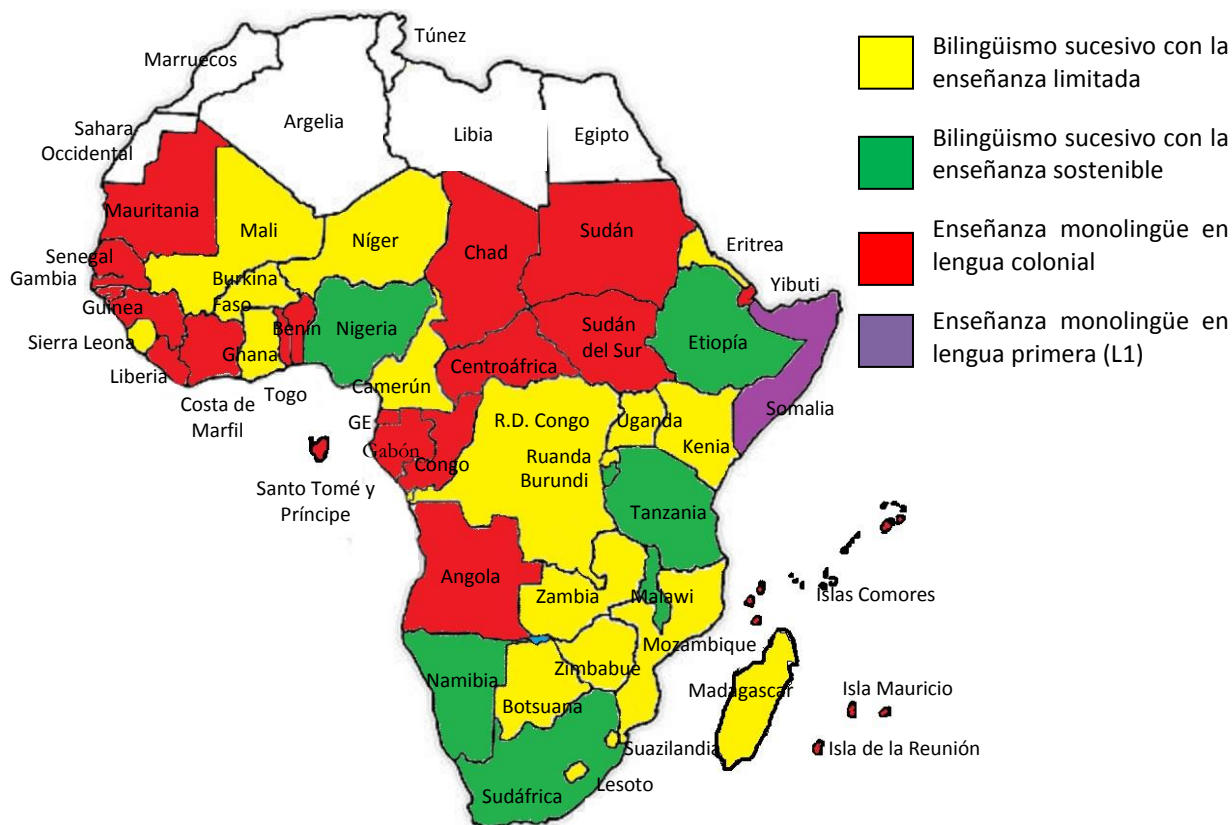
La enseñanza monolingüe se caracteriza por el uso exclusivo de la lengua de herencia colonial en el sistema de educación formal. Las LM sirven solo para la alfabetización de adultos. Este es el modelo adoptado principalmente en los países que son antiguas colonias españolas, francesas y portuguesas⁴⁴.

La educación bilingüe sucesiva se caracteriza por la enseñanza limitada a las lenguas locales. Este modelo utiliza las lenguas africanas al principio de la educación primaria durante dos o tres años para facilitar la adquisición de la lengua colonial de manera óptima. Cabe señalar que este modelo no concede, verdaderamente, ningún

⁴³ Para muchos jóvenes desfavorecidos y muchos adultos, la educación no formal es uno de los principales modos de aprendizaje, pues con ella se llega a la población considerando su contexto propio y utilizando su idioma local.

⁴⁴ Somalia constituye una excepción de país que utiliza este modelo. En efecto, si bien adopta la enseñanza monolingüe en su sistema formal, la formación se imparte en lengua africana durante todo el proceso de educación primaria y secundaria. La LE se incorpora al proceso de educación solo en la universidad.

poder a las lenguas africanas. Solo facilita el aprendizaje y la asimilación de la lengua colonizadora sin dar valor a las lenguas locales ni garantizar la supervivencia de las mismas.



Mapa 2: **Modelos lingüísticos de enseñanza-aprendizaje en África Subsahariana**
(Adaptado de Lavoie, 2008)

La educación bilingüe basada en una enseñanza sostenible es un modelo que se encuentra en las antiguas colonias británicas tales como Sudáfrica, Malawi, Namibia, Nigeria y Tanzania. Se encuentra también en Burundi, antigua colonia alemana y en Etiopía. La gran diferencia que se puede establecer entre este modelo y el modelo de educación limitada es el aprendizaje y el uso prolongados de las lenguas africanas en la enseñanza secundaria. Este modelo intenta promover una doble educación.

2.2.2- El factor lengua y las rutas migratorias hacia Europa

Los africanos son - en su inmensa mayoría e individualmente hablando - multilingües⁴⁵. Lo que es, sin duda alguna, una ventaja reconocida tanto personal como socialmente. Sin embargo, y tal como se ha desarrollado en líneas anteriores, las lenguas locales africanas no gozan de ningún privilegio, sea en el nivel nacional, regional o internacional. La gran variedad lingüística en los países del continente negro se considera, incluso, como un freno para su desarrollo, y, por tanto, se enfatiza sobre el bilingüismo negativo⁴⁶. De allí que las lenguas coloniales pasan a ser lenguas francas internas de los países africanos⁴⁷. No obstante, no podemos perder de vista que todo ello responde a cuestiones de políticas lingüísticas y las relaciones que mantienen los países africanos con sus antiguas metrópolis y socios internacionales⁴⁸.

⁴⁵ Para ilustrar la diversidad cultural y lingüística, ambos términos, “multilingüe” y “plurilingüe” suelen emplearse como sinónimos. Sin embargo, cabe indicar que el multilingüismo, en un sentido reducido, se define como un empleo alternativo de varias lenguas; y en un sentido más amplio como un empleo alternativo de varios sistemas lingüísticos, sea cual sea el estatus de aquellos: lenguas distintas, dialectos de la misma lengua o variedades del mismo idioma (Carp et al, 2007). En definitiva, y si “*le terme de multilinguisme inclut le bilinguisme et le trilinguisme*” (Raducan y Chirimbu en Chirimbu et al, 2012: 494), cualquier contexto donde se desarrollan y usan más de dos lenguas vehiculares es multilingüe.

⁴⁶ Desde una perspectiva psicosocial, Romay (en Morales et al., 1994: 805) escribe que “*Las consecuencias negativas del bilingüismo se dan como fruto de las siguientes características socioculturales: a) el niño proviene de un medio socioeconómico desfavorecido, b) habla una lengua materna que está poco valorada en la sociedad donde vive, y c) está escolarizado en una segunda lengua más prestigiosa al tiempo que el sistema escolar infravalora su lengua materna*”.

⁴⁷ Es evidente que las lenguas europeas presentes en el continente africano ya no pueden ser dejadas de lado, pues han creado una división de clases y colaboran en la perpetuación de las influencias de los antiguos países colonizadores. En efecto, el orgullo que manifiesta la mayor parte de los africanos por saber hablar “la lengua del blanco” conduce a los intelectuales africanos a defender la necesidad de mantener las lenguas de herencia colonial como lenguas francas, porque “*aportan un símbolo de unidad nacional, facilitan el cumplimiento de los programas educativos, y garantizan el acceso a información especializada y son un medio de comunicación internacional*” (Burgos, 2007: 419). Sin embargo, coincidimos con el mismo autor en que un sistema efectivo de comunicaciones tendría que contar con el bilingüismo o, más probablemente, trilingüismo: una lengua vernácula, una lengua nacional o regional africana y una lengua europea (ídem: 418).

⁴⁸ En el caso de los países africanos francófonos, por ejemplo de la República de Benín, “*el inglés es la primera Lengua Viva (LV1) que se estudia obligatoriamente además del francés. Después del inglés, el alumno tiene la posibilidad de elegir una segunda Lengua Viva (LV2), entre el alemán y el español. Ambos idiomas están incluidos en el programa curricular a partir de la enseñanza secundaria*” (Gbaguidi

No vamos a entrar, en este trabajo, en dichas cuestiones, aunque consideramos la supremacía de la lengua oficial (lengua no africana y de herencia colonial) sobre todos los demás idiomas, autóctonos y extranjeros, como una debilidad en la educación lingüística de los países africanos, porque suele ser la única referencia para la política educativa, en general, y la educación lingüística, en particular.

Esta debilidad se convierte, por otra parte, en factor motivador para la emigración de los africanos hacia los países cuyas lenguas han heredado. En efecto, el conocimiento - y dominio - que el migrante tiene de la lengua y los usos culturales propios del país donde desea instalarse constituyen uno de los componentes importantes del capital humano que valora la sociedad y, sobre todo, el mercado laboral. En principio, el dominio de la lengua y de la cultura del país de destino permite al inmigrante una integración más rápida en el entorno social, reduciendo así los costes de acceso e inserción en el nuevo país.

La primacía de las lenguas occidentales en África y la promoción de las mismas en detrimento de las lenguas locales que se utilizan casi exclusivamente como idiomas vehiculares de intercomunicación, fuera del medio escolar/académico, constituye un elemento relevante en la elección del país de destino del emigrante. Pero conviene subrayar que estamos hablando, esencialmente, de los migrantes intelectuales o quienes han recibido alguna formación pedagógica o académica. Pues son éstos los que han podido estar suficientemente influenciados por el factor lengua-asignatura para que constituya un elemento motivador en su proyecto migratorio. Porque, si consideramos el caso de los mal llamados “inmigrantes pobres”⁴⁹ y analfabetos en

en Chirumbu et al., 2012: 141). Hubo un tiempo en el que se estudiaban, además de estas lenguas, también el portugués, el ruso, el árabe y el chino, entre otras razones, por el envío de numerosos estudiantes a países no francófonos: China, Cuba, Corea del Norte, Rusia (ex URSS) e incluso a Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, etc., durante la época revolucionaria del régimen marxista-leninista (1972-1989).

⁴⁹ En la tradición histórica africana, la emigración cumplía el papel de rito de iniciación para acceder a la edad adulta. En efecto, *“a través del análisis del tema del viaje en la tradición oral soninké y su puesta en relación con ciertos hechos sociales, la migración aparece en los soninké como el cuadro privilegiado para llegar a ser hombres muralla, hombres completos capaces de asumir su rol de adultos en la sociedad”* (Dupraz, 1995: 70). Las tres fases del rito iniciático corresponderían, según Crespo Ubero (2006), con las fases de los procesos migratorios: la primera, la separación del núcleo de origen, sería la partida; la estancia en el exterior sería el periodo de formación; y el retorno/reincorporación al grupo de origen sería el regreso una vez el migrante ha adquirido los conocimientos, los recursos y la experiencia para ser padre de familia. En consecuencia, no son los más desvalidos los que inician el viaje. Por

lenguas occidentales (e incluso en sus propias lenguas maternas), el factor lengua no tiene ninguna importancia en la decisión de emigrar.

En este sentido, los países de destino de la emigración no coinciden siempre con la opción primera del proyecto migratorio de las personas. Siguiendo a Díaz Matey en Marquina (2008: 154):

Las migraciones actuales presentan unas características muy peculiares con respecto a las características de las migraciones tradicionales:

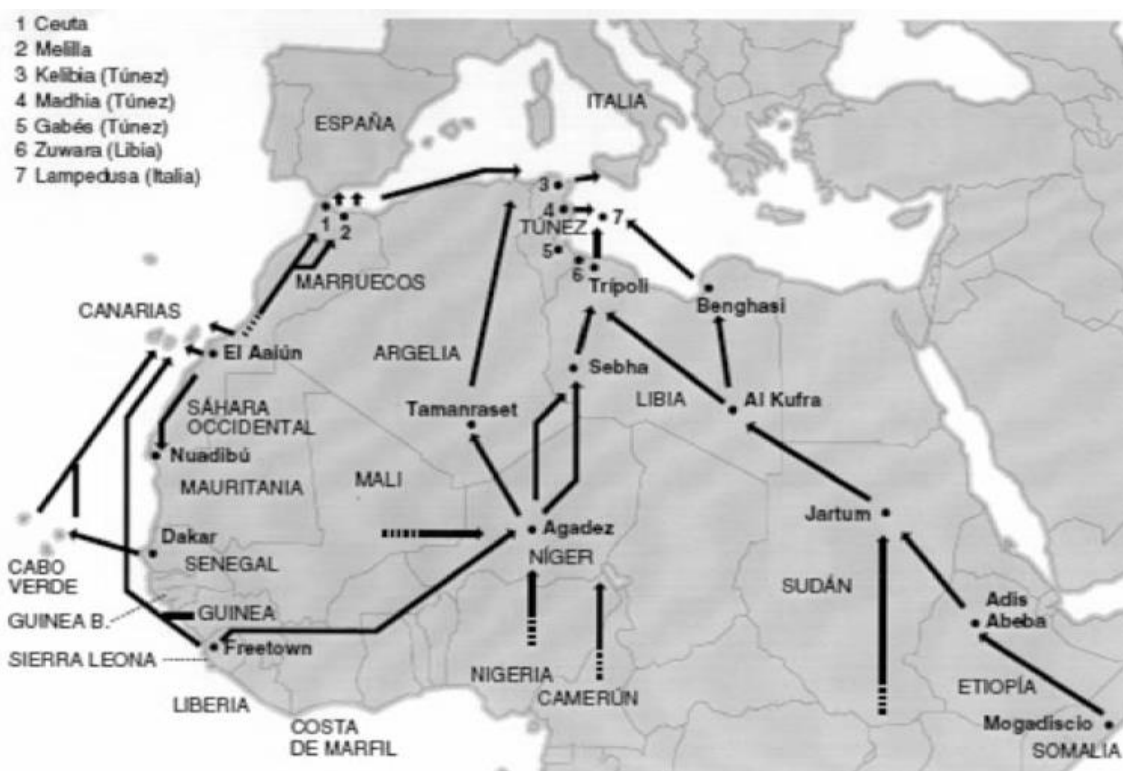
- Feminización de la migración como forma de supervivencia familiar.
- Diversificación de destinos, en gran parte por la inestabilidad económica; la migración se expande a lugares más variopintos, sin lazos históricos o políticos, hay rutas más diversas, por ejemplo Senegal, Península Ibérica, vía las Palmas.
- Comercialización de las migraciones, lo que significa que baja la edad y sube el riesgo.
- Globalización de las migraciones, lo cual ha producido una aceleración del flujo de personas a lo largo del mundo.

Todas las rutas migratorias deben considerarse, en nuestra opinión, como vías de doble dirección. Son caminos de ida y vuelta desde tiempos milenarios. Para acercarnos a las rutas migratorias que atraviesan el Sáhara, Crespo Ubero (2006: 78) parte de dos hipótesis. Por una parte, los migrantes de hoy no “inventan” rutas, sino que actualizan vías que en algunos casos son milenarias. Por otra, el aumento del número de personas que migran tiene mucho que ver, además de con factores económicos y políticos, con factores como las nuevas tecnologías (telefonía móvil, internet, gps, etc.) y, sobre todo, el crecimiento de las relaciones entre España y África.

ejemplo, el coste para llegar desde Senegal hasta Marruecos y luego pagar por la embarcación llamada patera o cayuco se eleva a unos miles de euros y años de trayecto por el desierto. También, salir simplemente desde la Casamance (Senegal) costaría alrededor de 800 euros y varios días de travesía.

En su opinión, son diversos los ámbitos en los que se detecta un mayor contacto hispano-africano: relaciones económicas (pesca, petróleo, obras públicas,...), cooperación al desarrollo, turismo, geopolítica (la creciente presencia diplomática y militar, en tropas de la ONU en la República Democrática del Congo, por ejemplo) y el asentamiento en el Estado español de población inmigrada llegada en periodos anteriores que hace de reclamo, de primera acogida y de nódulo de tránsito de las redes transcontinentales.

En resumen, a pesar del incremento de las medidas de control fronterizo y de vigilancia marítima en la zona del estrecho de Gibraltar y en los perímetros fronterizos de Ceuta y Melilla, entre otros, existen tres rutas clásicas de la migración africana hacia Europa que han ido evolucionando en los últimos años.



Mapa 3: Principales trayectos migratorios transaharianos a inicios del siglo XXI
(El País, 26-08-2004)

- ✓ **La ruta atlántica** que parte de la zona del río Senegal y sube hasta Marruecos por la costa atlántica. Es una de las rutas más antiguas y sobre la que se desarrollaron antiguos reinos como el reino sarakolle o soninké de Ghana entre los siglos IX y XI, que controlaba la producción y comercio de oro. Hoy en día, los africanos procedentes de Liberia, Sierra Leona, Guinea, Guinea Bissau, Senegal, Gambia y Mauritania son los que eligen, preferentemente, esta ruta para cruzar el mar con destino a las Islas Canarias.

- ✓ **La ruta central** situada entre los imperios de Mali (siglos XIII-XVI) y Songhai, con Tombuctú y Gao (siglos XII-XVI) como puntos sahelianos de partida. Esta zona centralizó el comercio de oro, sal, cobre y cola transahariano. Estos productos han desempeñado un papel de primer orden en la economía de Mali, que poseía numerosas minas de oro, lo que hizo de ella el mayor productor de metal precioso en el “Viejo Mundo”. Así, el oro con el que se acuñaban las monedas europeas de la Edad Media provenía de Mali. Esta vía, que hoy incluye tener que cruzar el desierto del Sáhara y enfrentarse a las guerrillas, es utilizada por migrantes provenientes de los países subsaharianos, principalmente de Costa de Marfil, Ghana, Burkina Faso, Togo y Benín. Es una ruta que va por diferentes puntos: Mali, Mauritania, Sáhara Occidental o sur de Marruecos, o desde Níger vía Camerún y Nigeria cruzando el desierto y luego el mar con destino a las Islas Canarias.

- ✓ **La ruta oriental** que parte desde Agadez y tiene dos ramificaciones: una que va hacia el Mediterráneo, hacia Libia donde una parte de los migrantes intenta dar el salto hacia las islas italianas de Lampedusa y Sicilia o a Malta, mientras que otros continúan hacia Marruecos atravesando Argelia. La otra gran ruta de oriente es la que va desde el cuerno de África, y es utilizada por migrantes provenientes principalmente de Somalia y Etiopía vía Sudán. Es, también, la que cogen los migrantes que se dirigen a los estados petrolíferos del Golfo Pérsico pasando por Egipto y los países de Oriente Medio.

Como se puede observar, las rutas migratorias no son tan directas como se podría plasmar en mapas. Muchos de los migrantes, previamente a su travesía marítima⁵⁰, afrontan largos desplazamientos terrestres dentro del continente africano. Conviene resaltar, además, como escribe Mullor (2011: 32), que en los últimos años:

Los flujos migratorios se desplazaron desde Marruecos hacia la parte occidental del continente provocando la aparición de nuevas rutas, como la de Senegal y Mauritania convirtiendo el puerto de Nouadhibou⁵¹ y sus alrededores en el principal punto de partida de cayucos como transporte de inmigrantes rumbo a las costas canarias.

⁵⁰ Existen numerosos estudios sobre las rutas migratorias transaharianas, así como los flujos migratorios africanos hacia los países del Mediterráneo y Europa. También, se han producido películas y documentales bastante interesantes sobre el tema. A título anecdótico, recordamos la gran conmoción que sentimos todos y más aún los africanos subsaharianos que habían vivido directa y personalmente la dura experiencia de la travesía del mar para llegar a España, cuando proyectamos en Madrid la película **“14 KILÓMETROS”** de Gerardo Olivares, ganadora de la Espiga de Oro: premio a la mejor película en la SEMINCI de Valladolid, 2007. Dicha proyección se realizó en el marco de las actividades del Centro de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPI) Hispano-Africano de la Comunidad de Madrid, en mayo de 2008.

⁵¹ Nouadhibou, antigua Port-Etienne, es la segunda ciudad de la República Islámica de Mauritania. La distancia que separa Nouadhibou de las Islas canarias ronda los 800 kilómetros. El precio del viaje (entre 1.000 y 3.400 euros por persona) varía en función del destino y del medio de transporte empleado, siendo la ruta más barata la que atraviesa Mali (1.000 euros), según Carballo de la Riva (2009) y Mullor (2011).

2.3- PRESENTACIÓN DE LA INMIGRACIÓN SUBSAHARIANA EN ESPAÑA

¿No es característico de nuestra época haber convertido a todos los seres humanos, de algún modo en migrantes [...]? Todos estamos obligados a vivir en un mundo que se parece muy poco al terruño del que venimos; todos hemos de aprender otros idiomas, otros códigos (Maalouf, 1998: 51).

España ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en un país receptor de inmigrantes. En términos generales, la inmigración en España presenta un carácter multifactorial. Entre sus causas principales, tres nos parecen fundamentales, a saber:

- ✓ el factor atracción migratoria por el desarrollo económico que ha demostrado el país desde 1993. La economía española, basada en un crecimiento de la construcción y el turismo, ha ido requiriendo desde la década de los 90 del siglo XX una gran cantidad de mano de obra. Por otro lado, la afinidad-identidad tanto cultural como lingüística con Latinoamérica constituye un importante factor de elección para los migrantes de esa procedencia.
- ✓ La suavidad del clima español en el contexto europeo y la atracción por el modo de vida, siguiendo el efecto *Sun Belt*. Muchos de los extranjeros que hay en España proceden de Europa Occidental, especialmente del Reino Unido, concentrándose en las regiones insulares y en Alicante y Málaga. Muchos son inmigrantes de altos ingresos.
- ✓ La cercanía geográfica al continente africano, con fronteras terrestres con Marruecos, las Islas Canarias próximas al oeste africano y el sur peninsular cercano al Magreb.

Según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a 1 de enero de 2013, España contaba con **5.520.133 extranjeros** registrados en los padrones municipales de los ayuntamientos, lo que representaba el 11,7% del total de inscritos.

	Padrón 2013 Datos provisionales	%	Padrón 2012 Datos definitivos	%	Variación absoluta	Variación relativa
Total	47.059.533	100,0	47.265.321	100,0	-205.788	-0,4
Espanoles	41.539.400	88,3	41.529.063	87,9	10.337	0,0
Extranjeros	5.520.133	11,7	5.736.258	12,1	-216.125	-3,8
UE-27	2.352.978	5,0	2.443.617	5,2	-90.639	-3,7
no UE	3.167.155	6,7	3.292.641	7,0	-125.486	-3,8

Tabla 2: Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2013. Datos provisionales

Entre el 1 de enero de 2012 y el 1 de enero de 2013, el número de extranjeros disminuye sensiblemente en todas las comunidades autónomas y sólo se incrementa en la ciudad autónoma de Melilla (1.331 más). Las comunidades autónomas que registran los descensos de población extranjera en términos absolutos son: Comunidad de Madrid (- 58.668), Cataluña (- 32.302) y Comunidad Valenciana (- 23.809).

Sin embargo, para obtener unos cálculos correctos, es preciso tener en cuenta el número de personas que han adquirido la nacionalidad española y, sobre todo, la cifra de inmigrantes que se encuentran en situación irregular.

La población extranjera suele concentrarse en las zonas de mayor dinamismo económico del país, y, por tanto, con mayor necesidad de mano de obra. Así, las zonas de España con mayor proporción de inmigrantes son Cataluña con 1.253.105, la Comunidad de Madrid con 928.432, luego Andalucía con 703.594 y en cuarto lugar la Comunidad Valenciana que registra 703.312 extranjeros. Estas cuatro comunidades representan el 65,67% del total de extranjeros en España, situándose el resto de comunidades autónomas por debajo de los 300.000 extranjeros (INE, 2013).

A continuación, presentamos algunos datos generales sobre la población extranjera residente en España (tabla 3). Las personas nacidas fuera que llegan a España y residen en este país son, predominantemente, de Europa (47,1%) y Latinoamérica (21,1%). Al descontar a los procedentes de la Unión Europea, cogen más peso los latinoamericanos.

Sobre el total de la población extranjera empadronada, solo **214.933 personas son de origen subsahariano** y están en posesión de una tarjeta de residencia en vigor. Es decir que se trata de un flujo migratorio de escasa relevancia, situándose muy por detrás de los extranjeros provenientes de Marruecos (880.789) y de los nacidos en América Central y del Sur (1.475.787).

No obstante, La inmigración subsahariana ha sido y sigue siendo percibida, en gran medida, como un problema migratorio, a pesar de que el peso cuantitativo de los migrantes subsaharianos es poco importante en comparación con el de otros grupos de extranjeros en España.

ÁREA DE ORIGEN		POBLACIÓN	% TOTAL EXTRANJEROS	PRINCIPALES NACIONALIDADES
1	Latinoamérica	1.475.787	21,1	Ecuador; Colombia; Bolivia; Perú; República Dominicana; Argentina; Brasil; Cuba; Paraguay; Venezuela.
2	Unión Europea	2.352.978	42,6	Rumanía; Reino Unido; Italia; Bulgaria; Portugal; Alemania; Francia; Polonia; Países Bajos.
3	Resto de Europa	247.441	4,5	Ucrania; Rusia; Moldavia; Bielorrusia; Serbia; Turquía.
4	África del Norte	949.204	16,44	Marruecos; Argelia; Egipto; Túnez; Libia.
5	África Subsahariana	214.933	3,46	Senegal; Nigeria; Gambia; Mali; Ghana; Mauritania; Guinea Ecuatorial; Guinea; Camerún; Guinea Bissau.
6	Asia	376.285	6,8	China, Pakistán, Filipinas; India; Armenia, Georgia, Japón.
7	América del Norte	57.340	1,0	Estados Unidos; México; Canadá.
8	Resto: Oceanía, Apátridas, No consta	3.225	0,1	Australia; Nueva Zelanda; etc.

Tabla 3: **Orígenes geográfico-culturales de la población extranjera en España**⁵²

En efecto, a partir de los años 80 del siglo pasado es cuando se empieza a observar una presencia significativa de los africanos subsaharianos en España. Según Sánchez de Horcajo (1995: 290):

⁵² Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) a 31 de marzo de 2013. Las principales nacionalidades se han presentado en un orden decreciente de países con más número de residentes en España, según la fuente indicada.

Es desde 1989 cuando se produce un incremento considerable, que resultará socialmente muy notorio, como se pudo constatar durante el invierno de 1990, cuando los negro-africanos desbordaron los albergues y durmieron de manera masiva en la calle.

A través del gráfico siguiente, mostramos la evolución de las personas nacidas en África Subsahariana y empadronadas en España entre 1998 y 2010.

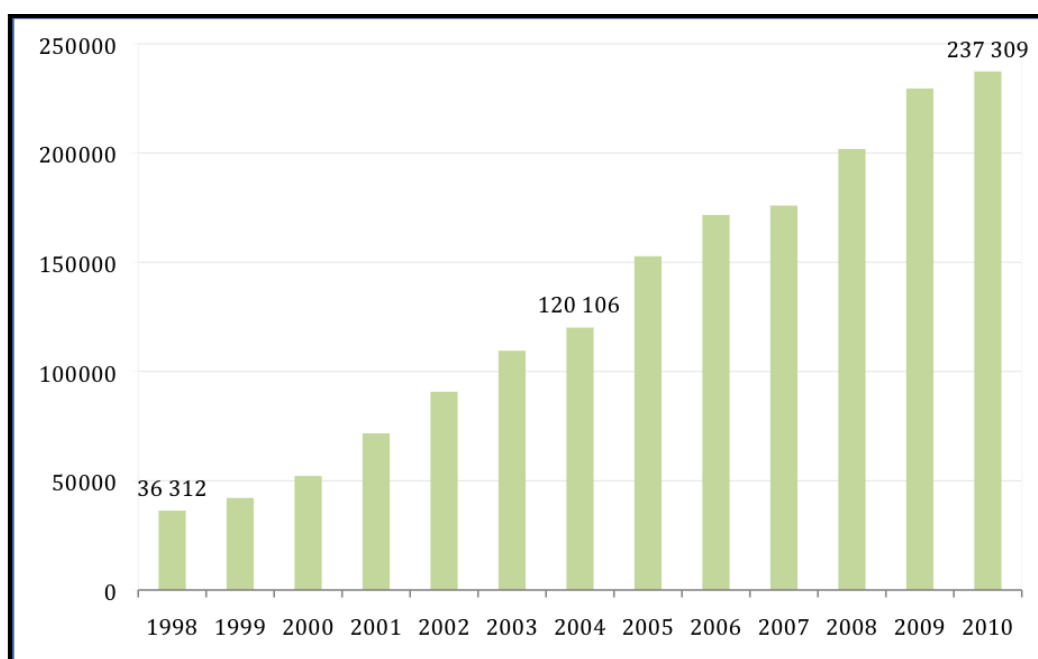


Gráfico 1: **Evolución de los nacidos en África subsahariana empadronados** (Mullor, 2011)

El número de residentes subsaharianos en España ha bajado considerablemente, si comparamos los datos de 2010 (**237.309** empadronados) con los inscritos a principios del año 2013 (**214.933** empadronados con residencia en vigor)⁵³. Además, aunque no se sabe con precisión el número de personas en situación

⁵³ Estas cifras no tienen en cuenta a los trabajadores transfronterizos, los solicitantes de asilo, los apátridas, los que se encuentran en España en situación de estancia, y a los que tenían caducada su documentación y estaban en trámites de renovarla. Por otra parte, la situación de crisis económica que atraviesa España desde el año 2008 y que se ha agravado en los últimos años, con el aumento del número de parados laborales, constituye la causa principal de que muchos subsaharianos se hayan marchado a otros países de la Unión Europea y que algunos hayan regresado a sus países de origen.

administrativa irregular en España, cabría tener en cuenta algunos datos como aquellos que se recogen en la tabla siguiente, porque ayudarían seguramente a reajustar las estadísticas.

AÑO	ESPAÑA	PENÍNSULA Y BALEARES	ISLAS CANARIAS
2006	39.180	7.502	31.678
2007	18.057	5.579	12.478
2008	13.424	4.243	9.181
2009	7.285	5.034	2.246
2010	3.632	3.436	196
2011	5.443	5.103	340
2012	3.804	3.631	173

Tabla 4: **Número de subsaharianos entrados irregularmente en España por vía marítima**⁵⁴

En el año 2010, las comunidades autónomas con mayor porcentaje de inmigrantes empadronados de origen subsahariano nacidos fuera de España eran: Cataluña (27,6%), seguida por Madrid (16,9%), Andalucía (12,9%), y la Comunidad Valenciana (10,4%).

Como se ha mencionado en la tabla 2, los países más representativos del colectivo subsahariano con ciudadanos residentes en España son: Senegal (56.094), Nigeria (36.314), Gambia (25.840), Mali (21.965), Ghana (15.782), Mauritania (11.318), Guinea Ecuatorial (10.845), República de Guinea (9.990), Camerún (4.937) y Guinea-Bissau (4.850).

⁵⁴ Elaboración propia a partir de datos publicados en enero de 2013 por el Ministerio del Interior sobre el Balance 2012 de la lucha contra la inmigración irregular.

Los subsaharianos que inmigran a España son jóvenes y en edad de trabajar (ACCEM, 2010). La media de edad de los inmigrantes africanos en España es de 28,8 años y los hombres son claramente mayoritarios (72,02%) mientras que la proporción de mujeres es de 27,98%.

Las personas procedentes del África Subsahariana son las más desfavorecidas entre la población residente, tanto autóctona como extranjera. Son consideradas culturalmente aisladas, impregnadas de unas normas tradicionales y con grandes dificultades económicas. Se observa también que los miembros de este colectivo tienen grandes dudas sobre la permanencia en España, planteándose, muy a menudo, irse a otro país de la Unión Europea o volver a sus países de origen. No obstante, si obviamos las características económicas generales, los africanos subsaharianos no deberían ser considerados como migrantes temporales.

2.3.1- Los inmigrantes subsaharianos en la Comunidad de Madrid

La región autonómica madrileña ha experimentado un fuerte crecimiento de su población, en general, y la extranjera, más específicamente, entre 1986 y 2006. Según datos de la Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid (2006), la proporción de personas extranjeras en la región pasó de un 1,05% en 1986 a un 15,01% en 2005. No obstante, los mayores contingentes llegaron a partir del año 2000 a la capital española, aunque se hayan repartido muy rápidamente en la periferia o en municipios vecinos, porque muchos prefieren vivir fuera de la ciudad, a excepción del Centro y los distritos de Tetuán, Carabanchel, Usera y Villaverde.

El techo de contingencia de la llegada de ciudadanos procedentes del África Subsahariana se alcanzó en el mismo 2000. Según datos recogidos en la Encuesta Regional de Inmigración⁵⁵ - ERI 2012 -, el 35,42% de los subsaharianos residentes en

⁵⁵ La Encuesta Regional de Inmigración es un estudio periódico que realiza el Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos dependiente de la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid.

Madrid llegaron a España antes del año 2001, el 23,61% entre 2004 y 2006 y solo el 2,08% empezaron a vivir en España entre 2010 y 2012. La población subsahariana representa el 3,45% del total de la población extranjera registrada en la región en el año 2013, de los cuales el 45,27% están solteros mientras el 35,14% están casados, sin descontar que el 15,54% viven en pareja de hecho.

Los ciudadanos nacidos en África Subsahariana constan en la región autonómica como procedentes de los países siguientes: Angola; Benín; Burkina Faso; Burundi; Cabo Verde; Camerún; Chad; Comores; Congo; Costa de Marfil; Eritrea; Etiopía; Gabón; Gambia; Ghana; Guinea; Guinea Ecuatorial; Guinea-Bissau; Kenia; Lesoto; Libia; Liberia; Madagascar; Malawi; Mali; Mauricio; Mauritania; Mozambique; Namibia; Níger; Nigeria; Rep. Democrática del Congo; República Centroafricana; Ruanda; Santo Tomé y Príncipe; Senegal; Seychelles; Sierra Leona; Somalia; Sudáfrica; Sudán; Sudán del Sur; Tanzania; Togo; Uganda; Zambia; Zimbabue; Botsuana; Suazilandia y Yibuti.

El gráfico y la tabla siguientes muestran la estadística poblacional de los países mayoritarios dentro de este colectivo, a enero de 2013.

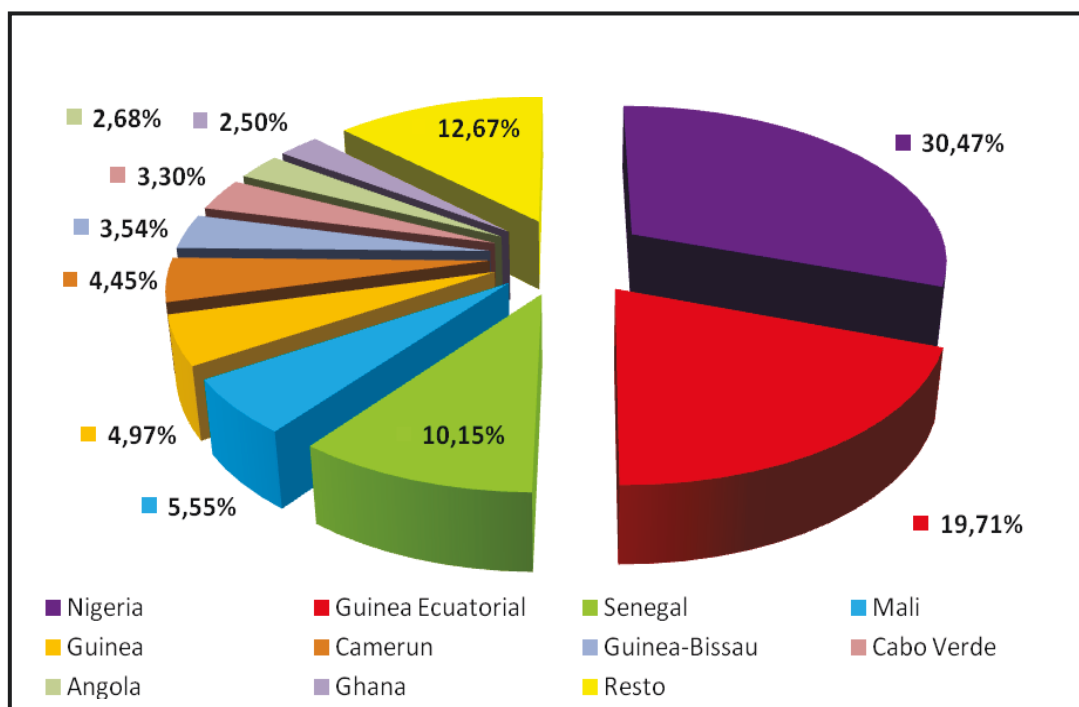


Gráfico 2: **Porcentajes por países de la población subsahariana en la Comunidad de Madrid**
(Observatorio de Inmigración - Centro de Estudios y datos, 2013)

	Población extranjera	% p. extranjera sobre África Subsahariana	% p. extranjera sobre total continente	% p. extranjera sobre total CM
Nigeria	10.521	30,47%	8,43%	1,05%
Guinea Ecuatorial	6.806	19,71%	5,45%	0,68%
Senegal	3.505	10,15%	2,81%	0,35%
Mali	1.917	5,55%	1,54%	0,19%
Guinea	1.717	4,97%	1,38%	0,17%
Camerún	1.536	4,45%	1,23%	0,15%
Guinea-Bissau	1.222	3,54%	0,98%	0,12%
Cabo Verde	1.140	3,30%	0,91%	0,11%
Angola	924	2,68%	0,74%	0,09%
Ghana	863	2,50%	0,69%	0,09%
Resto	4.374	12,67%	3,50%	0,44%
TOTAL	34.525	100,00%	27,65%	3,45%

Tabla 5: **Población subsahariana empadronada en la Comunidad de Madrid**
(Observatorio de Inmigración - Centro de Estudios y datos, 2013)

Dicha población se distribuye en la Comunidad de Madrid fundamentalmente en dos zonas, a saber, Madrid y la Corona Sur, agrupando entre estas dos zonas más del 70% del total.

	Población extranjera
Corona Norte	697
Corona Sur	14.906
Corona Este	5.369
Corona Oeste	442
Madrid	10.958
M. No Metropolitanos	2.153
TOTAL	34.525

Tabla 6: **Distribución de la población subsahariana por Coronas**
(Observatorio de Inmigración - Centro de Estudios y datos, 2013)

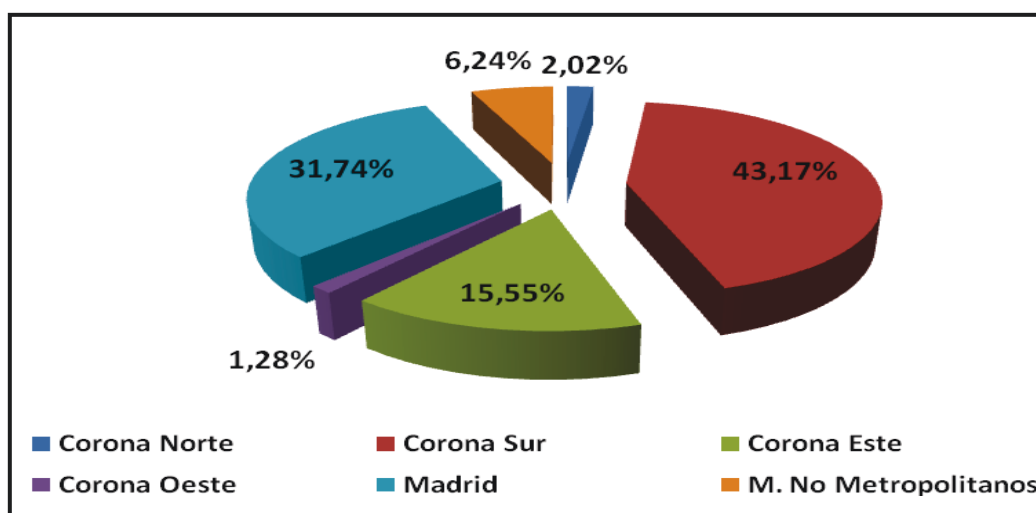


Gráfico 3: **Porcentajes de distribución de la población subsahariana por Coronas**
(Observatorio de Inmigración - Centro de Estudios y datos, 2013)

Los africanos subsaharianos se concentran en mayor número de empadronados en los siguientes municipios de la Comunidad: Madrid, Fuenlabrada, Parla, Alcalá de Henares, Móstoles, Torrejón de Ardoz, Leganés, Alcorcón, Getafe y Humanes de Madrid, considerando aquellos municipios donde están registradas más de 500 personas de origen subsahariano.

Por otra parte, la diferencia de género referida a la presencia de los subsaharianos se presenta como sigue:

Comunidad de Madrid	Hombres	Mujeres
<i>Población subsahariana</i>	20.859	13.666
<i>Porcentaje</i>	60,42%	39,58%

Tabla 7: **Población subsahariana empadronada en la Comunidad de Madrid por sexo y porcentaje**
(Elaboración propia sobre datos del Observatorio de Inmigración – Centro de Estudios y Datos, 2013)

Se puede destacar que la distribución por sexo de las personas procedentes de los países del África Subsahariana es muy similar, con excepción de Guinea Ecuatorial y Cabo Verde. Para todos los demás países con residentes en la Comunidad de Madrid, los hombres poseen porcentajes superiores con respecto a las mujeres. Los originarios de Mali o Guinea-Bissau ofrecen los valores más altos, en donde un 87,5% (en el primero) y un 82% (en el segundo) de su población son hombres. Les siguen Ghana y Senegal donde los hombres alcanzan valores de 77,9% y 76,6% respectivamente.

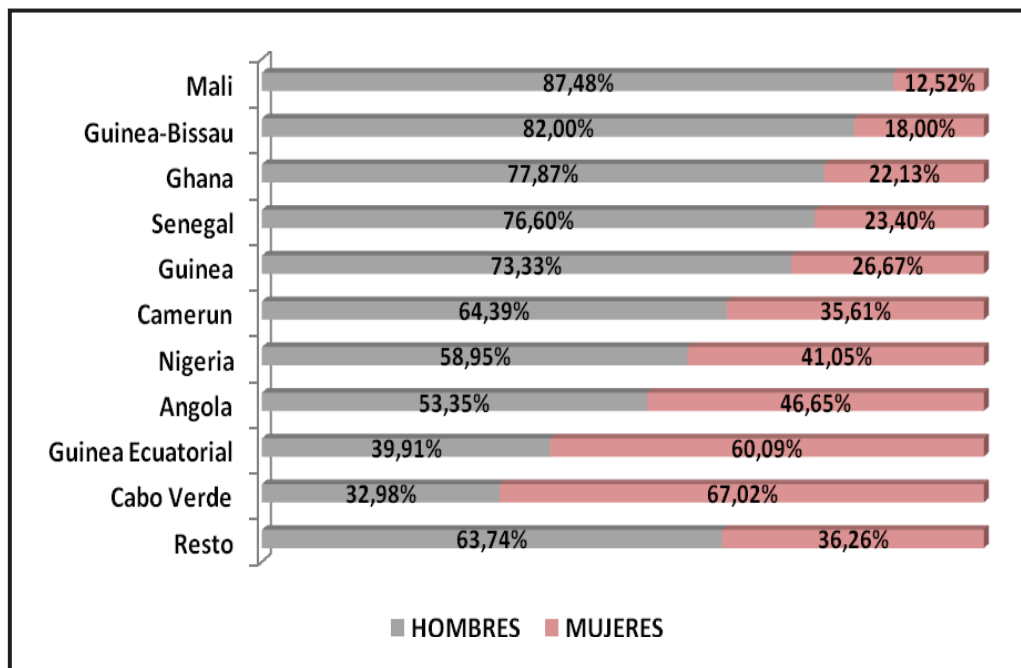


Gráfico 4: Distribución por países y sexo de la población subsahariana en la Comunidad de Madrid
(Observatorio de Inmigración - Centro de Estudios y datos, 2013)

2.3.2- Barrera idiomática y procesos de integración de la población inmigrante

En los últimos 20 años, España ha pasado de ser un país de emigración a considerarse como un país de inmigración y de tránsito. Este hecho conduce a que se configure como una sociedad cada vez más diversa. Dentro del propio estado español, se pueden apreciar unas facetas de esta diversidad; por ejemplo, de edades, de nivel educativo, de clase social, de identidades nacionales o regionales, de ideología política, de hechos culturales y lingüísticos. A todas estas formas se añade una con más fuerza: el origen de las personas.

Contrariamente a lo que opinan Franzé, Casellas y Gregorio (1999) para quienes gran parte de las problemáticas que afectan a la población inmigrante nada tiene que ver con su origen, porque son comunes a las de la población autóctona en tanto que algunos sectores de ésta y de aquella comparten unas condiciones de vida que inciden en la marginación y el riesgo social, nosotros creemos que el lugar de origen de las

personas, sus rasgos físicos, su competencia lingüística (los idiomas hablados y/o escritos), y sus comportamientos culturales, entre otros, determinan y condicionan los procesos de interacción y convivencia.

Por tanto, no se trata de igual manera a un inmigrante norteamericano que a un latinoamericano o a un africano, en general, y a un negro-africano, en particular. Por eso, será siempre necesario saber atender la singularidad de cada individuo en cada situación, evitando el manejo de categorías que opaquen la percepción del otro. Para ello, hace falta desarrollar acciones específicas de carácter transitorio que faciliten la incorporación de la población inmigrante a los procesos de integración ciudadana.

La integración, ante todo, debe considerarse como un proceso multidireccional, que involucre tanto a los ciudadanos autóctonos como a los migrantes. Porque, si la integración de los inmigrantes depende de ciertos factores, principalmente económico, social y cultural, la realidad implica diferentes niveles y momentos que agrupan factores que funcionan de forma simultánea. En este sentido, Botelho de Azevedo (en Montano Garcés y Gualda Caballero, 2009: 294) considera que:

An immigrant can be economically integrated while at the same time being culturally and socially misadjusted. The sequence can be seen like various stages depending on diverse factors that work simultaneously. Host and home society, arrival conditions, religion, skills and competences of immigrants, prejudices and stereotypes from the host society and the personality of the immigrant and their descendants are examples of this. Another challenge for the integration in new societies is the language.

La lengua, en efecto, es un medio genérico que tiene valor en ámbitos que exceden al del logro económico. Es una herramienta eficaz de intercambio que facilita el acceso a recursos y posiciones en todos los ámbitos de la vida social, no solo en el mercado de trabajo, por lo que se puede esperar que su dominio se refleje también en otras dimensiones de la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida. Por eso, compartimos con Calvo Buezas (2006: 193) su afirmación según la cual *“el conocimiento del idioma es del todo prioritario para conseguir la adecuada*

convivencia, la integración social, el aprendizaje y el mestizaje entre pueblos y culturas”.

La lengua transmite los componentes de la cultura donde se vive o con la cual se está en contacto. Su aprendizaje y uso cotidiano en la sociedad de acogida se suele considerar como una muestra de predisposición (incluso de participación) a una integración verdadera por parte de la población inmigrada, condición *sine qua non* para la igualdad de oportunidades entre todas las personas. De hecho, y siguiendo a Simon (1997: 53), no cabe duda de que:

Les pratiques linguistiques des immigrés occupent une fonction stratégique dans les processus d’intégration à la société d’installation. Tout d’abord parce que la langue véhicule les traits culturels du groupe d’appartenance et lui confère sa cohésion.

El desconocimiento de la lengua de la sociedad receptora o su ignorancia puede conducir a la marginación, tarde o temprano, de la persona inmigrada. Del mismo modo, este hecho puede acrecentar los estereotipos sobre el grupo de pertenencia del inmigrante que, en lugar de adoptar la lengua de su sociedad de acogida como un instrumento y un derecho, al mismo tiempo que conserva y usa su lengua materna (o sus LM), la ve como una forma de asimilación cultural. Ahora bien, como observa el Colectivo IOE (1992: 65):

La necesidad de conocer la lengua del país no es igual para todos los extranjeros. Para quienes se encuentran o se sienten en una posición de superioridad frente a la población autóctona se trata de una cuestión menor: su desconocimiento del catalán o del castellano puede ser, en ciertos casos, una forma de marcar esta diferenciación; si ha de haber una adaptación, ésta debe producirse por parte de los nativos. Por el contrario, la cuestión tiene una importancia vital para quienes, desde una posición subordinada, han de ganarse el derecho de ser aceptados.

En todo caso, la integración debe ser considerada como un proceso que facilite la igualdad de oportunidades, la equiparación de derechos y deberes de forma real (con un marco normativo justo, claro y efectivo), entre los inmigrantes y el resto de la población. Entre otros, por ejemplo, el acceso a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato (Pajares, 2005). Sin embargo, esta consideración requiere, en primer lugar, de una voluntad política y una eficaz gestión al respecto; y, en segundo lugar, de la contribución del resto de los ciudadanos de la sociedad. Pero no podemos olvidar, como opinan Baladrón Pazos y Correyero Ruiz (en Montano Garcés y Gualda Caballero, 2009: 342), que *“los medios de comunicación también pueden ayudar a ese proceso, por ejemplo dando voz a esos colectivos u ofreciendo una imagen normalizada de su vida en la sociedad, evitando visiones estereotipadas”*⁵⁶.

Para que haya una integración socio-ciudadana eficaz, los procesos y sus adaptaciones deben incluir aspectos residenciales, familiares, generacionales, de género, participativos, educativos, sanitarios, culturales, lingüísticos, etc.

Los procesos de integración de la población inmigrante pueden comprobarse, atendiendo siempre a las características singulares de las personas tanto dentro como fuera de sus grupos de pertenencia, a través de diferentes indicadores y según distintos planos de interacción y convivencia en la sociedad receptora.

⁵⁶ Basándose, en general, en la información que difunden algunos medios de comunicación de gran audiencia sobre las duras y deplorables condiciones en las que llegan algunas personas al país de destino, los inmigrantes son considerados por la población autóctona no como personas que tienen que aprender una nueva lengua, sino como gentes con múltiples carencias (bajo nivel cultural, analfabetismo, desfase escolar, etc.) que hay que compensar educativamente. Es menester dar voz a las personas inmigradas, así como dejar que sean protagonistas de las decisiones que les afectan; pues se habla demasiado a través de mediadores españoles.

INTEGRACIÓN	INDICADORES
Funcional y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del idioma local. - Interés por temas que atañen a la cultura y a la sociedad de acogida.
Estructural	<ul style="list-style-type: none"> - Situación administrativa: adquisición de los permisos de residencia y trabajo; adquisición de la nacionalidad española. - Proyección de la participación en política. - Valoración de oportunidades en comparación con los nativos.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Red de amigos nativos del país de residencia. - Pertenencia a asociaciones y participación en actividades sociales. - Experiencias y percepción de discriminación, rechazo y/o violencia.
Identificativa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación territorial - Sentimientos de pertenencia - Satisfacción en relación al lugar de origen. - Intención de retorno.

Cuadro 7: **Planos e Indicadores básicos de integración**
(Adaptado de Gualda Caballero en Montano Garcés y Gualda Caballero, 2009)

Pero no podemos obviar la otra vertiente de dichos procesos constituida por los nativos de la sociedad de acogida. Porque, si la llegada de población de diversos orígenes en busca de empleo y de mejoras en su calidad de vida no solo rejuvenece el conjunto de la población del país sino que además incrementa la población activa, la enriquece y transforma, es necesaria una toma de conciencia intercultural por parte de la sociedad receptora.

Y para ello, los profesionales de la intervención social (docentes, agentes sociales, políticos, etc.) necesitan cada vez más una formación en interculturalidad, para reflexionar y desarrollar habilidades básicas de trabajo con personas de diversas procedencias.

Esta capacitación tiene la doble ventaja de favorecer, por una parte, los procesos de integración y convivencia entre los diferentes colectivos que configuran la sociedad en general y, por otra, ayudar a la sociedad autóctona a valorar y apreciar mejor las aportaciones de las personas inmigradas con las que conviven, en un espacio social, en definitiva, pluricultural y sencillamente humano.

LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE INMIGRANTES ADULTOS-JÓVENES

Como hemos visto en el capítulo anterior, las personas que inmigran a España, en general, y los subsaharianos, en particular, son jóvenes y en edad de trabajar (la mayoría tiene entre 20 y 45 años). Diversas entidades se ocupan de la formación e integración socio-lingüística de estos “nuevos ciudadanos”.

Considerando que en España la educación obligatoria es hasta los 16 años, y que se reconoce el derecho a la escolarización de los extranjeros, todos los alumnos deben tener la oportunidad y las ayudas que les capaciten, entre otras competencias, para saber escuchar, hablar, escribir y leer la lengua de socialización, en situaciones diversas y para una multitud de objetivos (Solé, 1994). La enseñanza de la lengua y la cultura españolas a niños y jóvenes es, principalmente, objeto de atención por parte de la Administración Central y de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, dentro de la enseñanza reglada, en los planes de atención a la diversidad o de educación compensatoria.

Si, por un lado, las personas recién llegadas o quienes están asentadas en la nueva sociedad presentan diversas características, por otro, la enseñanza de español a adultos es una tarea de la cual se ocupan, de forma desigual (en función de los destinatarios, objetivos, recursos, horarios, espacios, formación del profesorado...), los Centros de Educación de Personas Adultas y diversas entidades del tercer sector (ONG, asociaciones, fundaciones, centros religiosos, etc.).

En el presente capítulo, vamos a señalar una serie de observaciones sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje del castellano para inmigrantes adultos.

3.1- CONTEXTO DE FORMACIÓN DE ADULTOS

La educación es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Uno de los objetivos de este proceso es estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal e intercultural, de solidaridad y cooperación. El desarrollo de toda persona pasa, necesariamente, por una educación de base y una formación continua. Y, como derecho humano fundamental, supone la adquisición del saber, del saber hacer y del saber estar. De allí que la educación no solo consiste en la transmisión de conocimientos generales, sino también de conocimiento del propio ser humano a lo largo de toda su vida.

La educación socio-lingüística de personas adultas tiene como prioridad la formación de jóvenes y adultos como grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo formal y de los modelos económico, social y político. Estas personas son quienes, por su situación, necesitan procesos educativos de calidad, no muy largos, de utilidad y aplicación inmediata, que sean funcionales para su día a día y para su futuro. No obstante, asegurar estos procesos y garantizar la calidad de la educación para todos no es algo evidente, porque, siguiendo a Fernández Olmos (2011: 57):

Las dificultades de los sistemas educativos no se pueden separar de los contextos históricos, políticos y socioeconómicos de los Estados. Éstas se basan en la calidad de la educación, el acceso a los materiales didácticos, la formación del personal docente y supervisión, el acceso al sistema escolar, a las orientaciones estratégicas y de gestión de la educación, así como a las estructuras de acogida. Todos ellos, constituyen elementos cruciales que giran alrededor de la cuestión de la calidad de la educación y que, al mismo tiempo, hacen de esta cuestión un problema central. De la actitud de resolver estos problemas depende, en gran medida, el éxito de los sistemas educativos.

Para ser útiles y adecuados, los contextos educativos deben contemplar el desarrollo de habilidades⁵⁷, como parte fundamental del derecho a la educación de cualquier persona.

En un marco sociocultural universal diferenciado, la educación y la formación en habilidades de las personas (sean niños, jóvenes o adultos) puede estructurarse en tres planos, a saber:

- ✓ **La educación tradicional** que se refiere, esencialmente, a la transmisión de valores (ritos, costumbres, etc.) desde edades tempranas. Se desarrolla en el entorno familiar, siguiendo las pautas dictadas por los padres a sus hijos o por las personas mayores de la sociedad a los más jóvenes. La enseñanza tradicional se caracteriza por la oralidad como principal vehículo de adquisición de los conocimientos. Este tipo de educación es un rasgo característico en los países de África Subsahariana.
- ✓ **La educación estructurada** que se denomina de diferentes maneras, según las zonas geográficas y los ámbitos de actuación. En los países africanos, es la llamada, hasta hace poco, educación occidental o “*escuela del Blanco*”, por haber sido introducida por la colonización. En los países occidentales, es, principalmente, la enseñanza reglada que tiene en cuenta varios niveles formativos; pero es, también, la educación que se desarrolla en entornos formativos controlados o reconocidos, en cierto modo, por los Estados. Puede ser una enseñanza en contextos formales o no-formales.
- ✓ **La educación no estructurada** que se caracteriza, sobre todo, por redes de aprendizaje de métodos modernos basados en las nuevas tecnologías, así

⁵⁷ La formación de habilidades, como proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido abordada por varios autores desde diversos ángulos. Como categoría psicológica, una habilidad es el dominio de un sistema complejo de actividades u operaciones psíquicas y prácticas que permiten una regulación racional de los conocimientos y hábitos que posee una persona (Petrovsky, 1988; González Maura et al., 1995). Desde este punto de vista, la consideración del conjunto de acciones a realizar para lograr el desarrollo de la habilidad resulta clave para la orientación metodológica de la práctica docente.

como estructuras de enseñanza y de aprendizaje de la alfabetización en lenguas nacionales.

En este trabajo, consideraremos las tres formas de educación, aunque nuestra atención se centrará en el segundo plano, es decir, la *educación estructurada* de adultos-jóvenes. Cabe indicar que, en el ámbito específico de la educación de adultos, Quintana Cabanas (1995: 194-198) clasifica la enseñanza dirigida a este colectivo en cuatro tipos:

- ✓ **La educación de adultos escolar** cuya finalidad es proporcionar a los adultos los conocimientos que, en su día, debía darles la escuela y que, por diversas razones, no lo hizo.
- ✓ **La educación de adultos cultural** es la más antigua de las formas de educación de adultos ya que se viene desarrollando espontáneamente en toda sociedad culta. Está conformada por una amplia oferta formativa que permite a las personas completar y ampliar sus conocimientos, desarrollar habilidades y adquirir nuevas capacidades.
- ✓ **La educación de adultos profesional** en sus vertientes de formación ocupacional (para personas sin empleo) y continuada (formación en la empresa o para la empresa).
- ✓ **La educación de adultos social** destinada a ayudar a salir de la marginación y el subdesarrollo a colectivos de personas explotadas.

Este último tipo de educación es el que mejor se acerca a nuestro centro de atención. En las sociedades modernas, la educación permanente no puede definirse por referencia a un período particular de la vida o a una finalidad demasiado delimitada. Por tanto, es indispensable entenderla como un proceso que cubre toda la vida de la persona.

En efecto, históricamente, la formación permanente de personas jóvenes y adultas no era considerada como parte integrante del sistema educativo y no se prestaba casi ninguna atención a su desarrollo. Desde el siglo XIX, se repetían en las escuelas de adultos las mismas prácticas y los mismos modelos de enseñanza. Es decir, se imitaba el modelo escolar de la enseñanza primaria que se reproducía, posteriormente, para los adultos. Con total ausencia de un currículo específico o de una metodología diferenciada, la educación de adultos no era más que una mera adaptación de la educación primaria.

Por otra parte, el foco estuvo siempre puesto en las acciones de alfabetización y no en la formación gradual y completa de adultos. No existía ninguna consideración de las personas adultas como sujetos de aprendizaje. Tampoco la apreciación de un concepto más integral de la educación del adulto.

Afortunadamente, la postura de las Naciones Unidas sobre el derecho a una educación para todos⁵⁸, ampliamente aceptada e incorporada en varias herramientas normativas establecidas por las políticas nacionales respaldadas, en este campo, por organismos internacionales como la UNESCO, ha dado lugar a la realización de propuestas generales de acción que pretenden mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. Constituye una de las bases fundamentales del reconocimiento y de la legislación de la formación permanente de jóvenes y adultos. Porque, como subraya la UNESCO (1996: 90-91):

La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas cualificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del medio ambiente humano y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas. En particular, si bien es cierto que la formación permanente sigue siendo

⁵⁸ Desde 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU, en su artículo 26, estableció que *“toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*.

una idea esencial de finales del siglo XX, es necesario inscribirla, más allá de una simple adaptación al empleo, en la concepción más amplia de una educación a lo largo de toda la vida, concebida como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona.

La primera *Conferencia Internacional de Educación de Adultos* que se celebró en Elsinor (Dinamarca) en 1949, bajo el título “*La educación de Adultos*”, promulgó y asumió una concepción dinámica y funcional de la educación de adultos que tuviera en cuenta las situaciones y problemas de éstos. El objetivo de esta educación era “*proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y, sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad*” (UNESCO, 1949: 9).

Desde entonces, todas las siguientes conferencias internacionales sobre la Educación de Adultos, así como otras conferencias generales celebradas por este organismo⁵⁹, han dedicado una especial atención a la cuestión. Ya que se considera importante dotar a la enseñanza de adultos de un contenido inspirado en un humanismo integral (desarrollo intelectual, moral y estético) que incluya los valores de respeto, tolerancia, paz, fraternidad y convivencia.

Uno de los aspectos destacados de las recomendaciones en esta materia es la consideración de la educación de adultos como parte integrante de los sistemas nacionales de enseñanza de cada país; invitando, así, a que cada gobierno tenga la obligación de crear las condiciones económicas y sociales para llevar a cabo la formación de las personas adultas, dando una mayor concreción a la misma. En este orden de ideas, la UNESCO (1963: 29) defiende que:

⁵⁹ Por ejemplo, la Conferencia de Montreal en 1960; la Conferencia de Tokio en 1972; la XIX Conferencia General de la UNESCO en Nairobi (1976); la Conferencia de París en 1985 y la V Conferencia Internacional sobre educación de adultos de Hamburgo en 1997 con el lema siguiente: “*Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida*”.

El acceso a la educación y a la cultura debe efectuarse sin discriminación de raza, sexo, nacionalidad o religión, para contribuir así a la perfecta igualdad de derechos de mujeres y hombres en todos los sectores de la vida social.

3.2- SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: MARCO NORMATIVO DE FORMACIÓN DE ADULTOS

Compartimos los interrogantes planteados por Muñoz Sedano (1997: 183) cuando manifiesta que:

Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualizada), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, cómo deben ser estos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades, destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad.

En efecto, todas estas preguntas suelen insertarse en las preocupaciones por elaborar el marco educativo general de cualquier país.

España tiene una larga tradición en lo referente a la práctica educativa de personas adultas. A lo largo del siglo XIX, se instauraron "*las clases de noche y de domingo*" dedicadas a la alfabetización y a la formación básica en cálculo, retórica y doctrina cristiana. Pero el siglo XX marcará, sobre todo, el rumbo de las políticas legislativas en materia de educación de adultos. Podemos destacar tres momentos claves en su evolución:

- ✓ **Década de los años 70 a los 80:** La Ley General de Educación (LGE) de 1970 supuso un importante impulso de la Educación de Adultos en España. Para cumplir las previsiones de la Ley, en 1973 fue creado el Programa de Educación Permanente de Adultos, destinado a elaborar estudios e iniciar experiencias en este campo.

- ✓ **Década de los años 80 a los 90:** Se revisó el modelo de la LGE respecto a los centros de Educación de Adultos, de forma que éstos fueron dejando de ser exclusivamente centros destinados a impartir enseñanzas regladas, convirtiéndose en impulsores y dinamizadores de una oferta educativa más amplia.

Además, la publicación, en 1986, del **Libro Blanco** constituye un punto de inflexión de singular importancia. En él se diseña un nuevo modelo que propugna la reforma de este sector. Siguiendo a Sarrate Capdevila y Pérez de Guzmán Puya (2005: 50), resaltamos, a continuación, las principales directrices propuestas:

- a) *Facilitar una educación integral* que permita la integración de las diferentes áreas de conocimiento, las actividades educativas y la formación con el medio social.

- b) *Asociar las cuatro áreas de conocimiento preferenciales*, de modo que sea posible proporcionar una formación orientada al trabajo, una formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, una formación para el desarrollo personal y una formación general o de base que constituirá el fundamento de todas las demás.

- c) *Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas “capitalizables”*, con una organización, unos métodos de enseñanza y una evaluación que se adapten a las formas de pensamiento y conducta de los

adultos. Asimismo, también es necesario articular las modalidades presencial y a distancia.

- d) *Conceder el principal protagonismo al Proyecto de base territorial* que atenderá las demandas de una comarca, un distrito o una zona determinados.
- e) *Necesidad de priorizar la coordinación de las acciones* de los ministerios implicados en el área ocupacional.

Con la promulgación, en 1990, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**) se crea un nuevo marco legal para la Educación de las Personas Adultas en España. La LOGSE desarrolla una nueva concepción de la educación basada en la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce la *educación permanente* como principio básico del sistema educativo. A tal efecto, plantea la exigencia de preparar a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

- ✓ ***Del año 2002 a la actualidad.*** En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (**LOCE**) que desarrolla una concepción de la educación basada en la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce la *educación permanente* como principio básico del sistema educativo.

Para favorecer la formación a lo largo de toda la vida, se ha realizado la ordenación de un sistema integral de Formación Profesional, Cualificaciones y Acreditación (**Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional**, 2002) que articula tres subsistemas interconectados: la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua en la empresa.

Actualmente, la Administración educativa regula la educación de personas adultas por el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(LOE) dándole, así, un tratamiento similar al del resto de enseñanzas en las que se organiza el sistema educativo.

La educación de personas adultas, dentro de las políticas educativas actuales, tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- ✓ Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- ✓ Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- ✓ Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- ✓ Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- ✓ Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- ✓ Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

En España, la edad mínima exigida para el acceso a la oferta formativa reglada de educación de adultos se sitúa en los dieciocho años. Sin embargo, además de las personas adultas, excepcionalmente, pueden cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo solicitan y tienen un contrato laboral que no les permite acudir a los centros educativos de régimen ordinario o quienes son deportistas de alto rendimiento.

La finalidad es ofrecer a todos los mayores de edad⁶⁰ la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

La Ley incluye, además, una oferta específica de la enseñanza básica, la preparación de pruebas libres para el acceso a diferentes enseñanzas del sistema educativo formal o para la obtención de un título. Hace referencia, por otra parte, a los programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales del Estado, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes. Recoge, adicionalmente, los programas de enseñanza no reglada que se imparten en este marco educativo.

Las enseñanzas de idiomas forman parte de las *Enseñanzas de Régimen Especial*. El requisito imprescindible para acceder a ellas es ser mayor de 16 años en el año en que empiezan dichos estudios. Las características y organización de estas enseñanzas se determinan por las Administraciones educativas, bien a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas, bien a través de los C.E.P.A.

No obstante, resulta bastante llamativo observar que la *“Ley de Formación de Adultos no contempla de forma específica la enseñanza de la segunda lengua para personas extranjeras, ni la de las lenguas de las distintas comunidades ni tampoco del español”* (García Mateos, 2004: 11). Así pues, siguiendo a Grañeras et al. (2007: 160):

Si quisieran formularse tres adjetivos que definieran la situación de la cuestión normativa en el Estado español respecto a la atención lingüística al alumnado extranjero, bien podrían servir los tres siguientes: *prolija, heterogénea y reciente*.

⁶⁰ Es importante indicar que la consideración de niño - joven - adulto varía según los países. Por distintas circunstancias, algunos menores de 16 años pueden haber desarrollado en sus países de origen una vida de lo que en España, por ejemplo, se llamaría “adultos”, trabajando y haciéndose cargo de responsabilidades familiares.

3.3- LA PROBLEMÁTICA DE LA DOCENCIA DEL ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

Es menester reconocer que todos los extranjeros que llegan a su lugar de destino suelen tener una formación cultural y académica muy desigual y sobra recordar que la condición de inmigrante lleva consigo una gran carga de potencial exclusión o marginación.

La principal característica general de la población inmigrante, en España, es su heterogeneidad en todos los sentidos:

- **Procedencia:** diversidad de las zonas geográficas (ámbitos culturales) y gran variedad de los países de origen.
- **Sexo:** la presencia extranjera es, como ya hemos señalado en relación a los migrantes subsaharianos, fundamentalmente, masculina. Pero, desde hace unos años, el fenómeno está cambiando. Probablemente, porque las posibilidades laborales han variado mucho y se observa que muchas mujeres empiezan a llegar primero y, posteriormente, traen al resto de su familia. También, se nota un aumento en el número de mujeres solteras que vienen solas.
- **Edad:** aunque varía, la inmensa mayoría son personas en edad de trabajar y dispuestas a todo tipo de sacrificios.
- **Situación familiar:** solteros o casados, influye en su proceso de aprendizaje con quién viven, qué idiomas hablan en casa, etc.
- **Situación laboral:** si trabajan, en su caso, con personas de su misma procedencia, con otros inmigrantes o con nativos.
- **Situación social:** con quién se relacionan y en qué círculos sociales se mueven.
- **Intereses y motivación:** Por qué y para qué aprenden español.

Las particularidades que demuestran los “nuevos conciudadanos” tendrán una influencia determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. En efecto, un temporero, en un entorno rural, no tendrá las mismas oportunidades que un vendedor ambulante⁶¹, en la ciudad, o que una persona casada con un nacional o alguien que trabaja en un ámbito donde la lengua institucional es, también, la lengua objeto de aprendizaje.

Ser conscientes de los diferentes factores que afectan a la vida y a la formación socio-lingüística de los inmigrantes es fundamental porque, muchas veces, cuando observamos que algunas personas progresan más rápidamente que otras, quizás no sea por su facilidad o su capacidad para aprender idiomas, sino por las posibilidades de practicarlo y escucharlo, según los contextos⁶².

No obstante, debemos reconocer, ante todo, que muchos de los inmigrantes que llegan desconocen el español y eso ha creado una situación social nueva que hace necesaria la enseñanza del EL2 o español para inmigrantes⁶³. Para que puedan superar la barrera del idioma, no basta con responder a las necesidades comunicativas básicas de estos nuevos usuarios de la lengua, sino que es preciso conocer y trabajar con las peculiaridades que caracterizan la condición de inmigrante para poder actuar siempre a favor de su formación lingüística y desarrollo integral en la sociedad receptora. Porque, siguiendo a Díaz-Corrájeo y Russel (2001: 73):

⁶¹ Por ejemplo, los llamados **Top manta** que son vendedores de productos diversos (CD pirateados, bolsos, cinturones, camisas y camisetas con los escudos de equipos de fútbol, etc.) expuestos sobre telas en medio de las plazas más transitadas de la ciudad o en las orillas de las playas, durante las temporadas de verano.

⁶² Conviene indicar, en este sentido, que los medios de comunicación, sean tradicionales o modernos (la televisión, la radio, internet, escuchar música con un MP3 o MP4, etc.) juegan un papel muy importante como fuente de lengua, incluso, antes de iniciar el proyecto migratorio y de llegar a España. Por ejemplo, algunas personas inmigradas han aprendido algo de español en su país a través de las telenovelas que se emiten en televisión en versión original o los ritmos latinos (salsa, bachata, merengue, etc.).

⁶³ Ya que hemos aclarado, en el Capítulo 1 del presente trabajo, las concepciones y relaciones entre la LM/L1 y L2/LE, utilizaremos indistintamente los términos **EL2** y **español para inmigrantes**, para designar el objeto de estudio de la población extranjera en contexto de inmersión lingüística.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debe partir de la motivación y del deseo de aprender para obtener la integración y el desarrollo de los conocimientos, con el fin de llegar a una autonomía en el desarrollo de la competencia-eficacia de la comunicación y la cultura; este proceso implica la totalidad de la persona, sus habilidades lingüísticas y comportamentales, así como aquellas relacionadas con la interacción social y el conocimiento de sí mismo y el mundo.

En este sentido, las necesidades educativas que plantea la población de origen extranjero conducen a varias preguntas. Por ejemplo: cuáles son las expectativas reales de los alumnos y de los profesores; qué estrategias utilizan para aprender la nueva lengua; qué estilos de enseñanza tienen los formadores y en qué consiste su papel.

3.3.1- Observaciones previas sobre los actores en juego

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua se caracteriza por el hecho de que *“el aprendizaje y adquisición son procesos paralelos a causa de la situación de inmersión lingüística”* (Muñoz López, 2003: 177). Desde luego, los inmigrantes se encuentran en una posición mixta por estar en un contexto de uso cotidiano e inevitable de la lengua objeto de aprendizaje. Por eso, conviene recordar las diferentes fases del proceso de adquisición de una nueva lengua.

PERÍODO		CARACTERÍSTICA ESENCIAL
1	SILENCIOSO	El alumno no se atreve, todavía, a hablar y emite, generalmente, palabras sueltas y frases hechas.
2	PRE-SINTÁCTICO	Corresponde a los primeros intentos del alumno por construir frases, bajo el esquema 'Sujeto + Verbo + Objeto', pero intentando expresar sus propios mensajes, con contenidos significativos propios y no repetidos o aprendidos.
3	SINTÁCTICO	Aparecen las primeras formas de pasado y de futuro, etc. El alumno intenta hacer frases más largas.

Cuadro 8: Fases del periodo de adquisición de una L2/LE

El proceso de adquisición de una lengua no se puede entender sin una interrelación de, al menos, tres dimensiones: una dimensión cognitiva general (conocimiento del mundo), una dimensión afectiva-emocional (actitud ante la lengua meta y todo lo que significa de experiencias previas, expectativas, percepciones de distancias) y una dimensión contextual (situación social, económica, cultural).

Considerando que la situación de inmersión facilitaría el aprendizaje lingüístico, Spolsky (1989) señala una serie de ventajas, a este respecto:

- La lengua se utiliza en situaciones comunicativas reales y no para fines didácticos específicos.
- El alumno se encuentra rodeado por hablantes de la lengua que está aprendiendo.
- Fuera del aula, el aprendiz está en un mundo abierto y estimulante donde se dan multitud de claves para entender la lengua en uso.

- La lengua es usada de forma libre y normal, más que de forma controlada y simplificada.
- El alumno realiza un esfuerzo para mostrar que la lengua es comprensible⁶⁴.

Ahora bien, los inconvenientes o las particularidades de un contexto de inmersión lingüística, como apuntan otros autores, como Northon (2000), se refieren a la sociedad receptora:

⁶⁴ Para justificar la importancia del input comprensible, ya que en la comprensión se encuentra la clave del aprendizaje lingüístico, Larsen-Freeman y Long (1994: 118) presentan “*algunas características del habla dirigida a los no nativos frente a la dirigida a nativos*”, a saber:

FONÉTICA-FONOLOGÍA:

- Pronunciación más clara.
- Más lentitud.
- Exageración en acentos y pausas.
- Entonación exagerada.
- Eliminación de contracciones.

MORFOLOGÍA-SINTAXIS:

- Frases más cortas.
- Oraciones menos complejas. Menor uso de la subordinación.
- Más marcas que establecen con claridad las relaciones gramaticales entre las partes.
- Más regularidad en las expresiones, mayor uso del orden de la oración.
- Más verbos en presente por la tendencia a hablar de “aquí y ahora”.
- Menos elipsis y proformas (pronombres, verbos de tipo “hacer” que sustituyen a otro verbo, etc.).
- Más preguntas.
- Más presencia de nexos y marcadores de relación sintáctico-semántica.

SEMÁNTICA:

- Mayor presencia de elementos semánticamente cargados: nombres y verbos.
- Menor cantidad de léxico y éste de alta frecuencia.
- Poca utilización de expresiones idiomáticas.
- Simplicidad temática.

- ✓ Los hablantes nativos de una lengua no suelen tener una predisposición a realizar una negociación de significados⁶⁵ con los estudiantes.
- ✓ En ocasiones, sobre todo, en sus primeros años de residencia, los inmigrantes viven junto con otros aprendices de la lengua, de su mismo origen o de diversas procedencias y, a menudo, con parecido o menor dominio del español. Esto repercute en la cantidad y la calidad de la lengua a la que están expuestos. También, en muchos casos, están aislados (por ejemplo, trabajando como internas en el servicio doméstico, temporeros en la agricultura, etc.).
- ✓ El inmigrante siente, muchas veces, el exterior como un mundo que le intimida o le rechaza, incluso en el caso de tener un alto nivel cultural o de estudios⁶⁶.
- ✓ La responsabilidad en la interacción entre el hablante nativo y el inmigrante aprendiz de la nueva lengua recae en este último; porque es quien debe entender y ser entendido y no el hablante nativo quien tiene que asegurarse de que el aprendiz ha entendido. Cuando se produce una ruptura en la comunicación el inmigrante se siente avergonzado mientras que el hablante nativo siente impaciencia o enfado.

⁶⁵ La **negociación del significado** es un concepto que se utiliza, sobre todo, en el campo del análisis del discurso. Como actividad social que tiene una base lingüística, se refiere a la labor que los participantes llevan a cabo en una interacción comunicativa, a través de pautas de comportamiento social, para conseguir un mejor entendimiento mutuo. Porque, como escribe Vez (2000: 157), *"cada enunciado oral o escrito en un proceso de negociación nos sirve, consciente o inconscientemente, para resolver los problemas que se derivan de una mala o escasa interpretación en nuestros usos lingüísticos (algo tan frecuente en el empleo social de una lengua que no es la propia)"*.

⁶⁶ La tendencia generalizada, por parte de los nativos, de poner a todas las personas inmigradas al mismo nivel refuerza un sentimiento de rechazo o discriminación por parte de los extranjeros, principalmente, los migrantes intelectuales. Pensamos, también, que la falta de conocimientos, de los autóctonos, sobre los países de procedencia de los inmigrantes, así como de las condiciones anteriores de vida de la mayoría, contribuye a ello. Además, la imagen sesgada y, casi siempre, dramática ofrecida por los medios de comunicación sobre la población extranjera acrecienta y alimenta los prejuicios y estereotipos sobre este colectivo. Porque, como bien afirma Miquel (1995: 244), *"Solemos presuponer siempre un bajo nivel de formación y, sin embargo, podemos encontrar, sobre todo entre los refugiados, pero también entre algunos inmigrantes, algunos universitarios que aquí trabajan en la construcción o graduados escolares dedicados, en el mejor de los casos, a la venta ambulante"*.

- ✓ A menudo, las oportunidades para aprender están limitadas a encuentros burocráticos (gestiones administrativas obligatorias o necesarias) y los nuevos usuarios se encuentran en una doble situación: de desventaja por su limitada competencia en la lengua institucional, así como de desequilibrio de poder entre ellos y sus interlocutores.

Puesto que las necesidades, expectativas y situaciones de las personas adultas inmigrantes son distintas, cobra especial importancia la figura de una persona de referencia (sea profesor-docente, formador, educador o mediador social/intercultural) en el proceso de aprendizaje, de práctica lingüística e integración global en la sociedad de acogida.

Además, estamos hablando de un colectivo en constante movilidad. Así que, al igual que los autóctonos, el inmigrante se siente libre cuando puede expresarse sin restricciones. Pero, al mismo tiempo, es vulnerable e inseguro, en tanto que se encuentra expuesto a la incomprensión de los hablantes nativos, así como a la pasividad y permisividad de éstos frente a los errores que comete como nuevo hablante del idioma. Por otra parte, no tiene casi ninguna oportunidad de desarrollar una comprensión y una expresión escrita de la lengua en uso. Por ello, en cuanto tiene una mínima posibilidad⁶⁷, no duda en apuntarse a clases de castellano y se incorpora en niveles iniciales, aunque hable correctamente el idioma.

A continuación, presentamos los actores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua (Sujeto, Agente, Objeto y Contexto), así como los procesos esenciales y algunos resultados que demuestran los mismos. Cabe subrayar que obviaremos el factor contextual, ya que la descripción de las otras tres categorías socio-educativas se centrará, fundamentalmente, en el aula de español para inmigrantes adultos-jóvenes, como contexto de actuación e interrelación.

⁶⁷ El factor **disponibilidad** es muy importante y se repite bastante, tanto por los alumnos como por los profesores. Es decir que la mayoría de los inmigrantes adultos-jóvenes acuden a las clases solo cuando no tienen trabajo o no están buscando medios de sobrevivir en la sociedad de acogida. En este orden de ideas, la cuestión de la flexibilidad de los horarios de los cursos de castellano para inmigrantes constituye una ventaja.

CATEGORÍAS SOCIO-EDUCATIVAS	PROCESOS	RESULTADOS
<p>a. Sujeto: interés personal del alumno, edad, predisposición, actitudes y motivación, sexo, estilos de aprendizaje.</p> <p>b. Agente: docente (perfil, formación y personalidad, roles).</p> <p>c. Objeto: programas, recursos, materiales, etc.</p> <p>d. Contexto: entorno y relación con la lengua (posibilidades de uso).</p>	<p>1. Aprendizaje consciente: niveles básicos - gran necesidad de la figura del profesor.</p> <p>2. Aprendizaje semiinconsciente: autonomía del alumno (desenvolvimiento cotidiano en la sociedad de residencia).</p> <p>3. Aprendizaje inconsciente: inmersión lingüística total (Generalización, transferencia).</p>	<p>a. Progreso (Comprensión oral, Expresión oral, Comprensión escrita, Expresión escrita).</p> <p>b. Interlengua.</p> <p>c. Reacciones afectivas.</p>

Cuadro 9: Actores determinantes en la enseñanza-aprendizaje de una L2

3.3.2- El alumno inmigrante en la clase de lengua

Desde la perspectiva de las consideraciones psicológicas, el elemento de mayor interés para la práctica pedagógica es la influencia que ejerce el dominio de diversas operaciones (psíquicas y prácticas) como reguladoras de la actividad del “SUJETO” o alumno que debería ser el componente esencial de todo proceso de enseñanza (Galisson, 1990).

El alumno es el principal actor y protagonista de la acción educativa, puesto que es, a la vez, el fin hacia el cual tiende la educación y el medio, en el sentido de que es para sí mismo su propio instrumento de acceso al conocimiento. Ya que el conjunto

del sistema educativo se organiza en función de él y que se encuentra en el centro de todas las decisiones que deben de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Galisson, 1990). En este orden de ideas, coincidimos con García Santa Cecilia (2000: 87) en que:

Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida.

Es evidente que el alumno está en el aula para aprender; de modo que sus preguntas y las respuestas correspondientes están, a menudo, centradas en los usos correctos y, sobre todo, funcionales de la lengua objeto de estudio. Pero, al igual que hace en su lengua materna, el alumno adulto tiene prisa por aprender. Desea aprenderlo todo y con eficacia y quiere comunicarse con precisión y matizar, por lo que todos los aspectos de la nueva lengua se consideran importantes e imprescindibles. Necesita, además, tener una atención personalizada en el aula y lo agradece. Cuando se siente considerado y ayudado, en su proceso de aprendizaje, ofrece al profesor una información muy valiosa para elegir contenidos, diseñar materiales y proponer actividades para la clase. Manifiesta, claramente, su motivación⁶⁸ por aprender la lengua como vehículo de inserción en la sociedad.

En la clase de lengua, la participación del alumno es fundamental para desarrollar su autonomía y hacerle notar su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje. Las necesidades comunicativas del adulto le llevan a querer decir más de lo que realmente puede decir en cada momento. En consecuencia, demuestra unas

⁶⁸ Conviene subrayar, aquí, que desde nuestra experiencia práctica de docencia, el factor **motivación** es algo garantizado en cuanto a los alumnos inmigrantes adultos de español, independientemente del tiempo de residencia en el país. Porque sin ello no puede haber clase. Y, muchas veces, sorprenden, de manera agradable, las ganas que demuestran estos alumnos que al final son quienes informan a otros para que haya un grupo razonable que permita desarrollar actividades de aula.

producciones con errores de todo tipo. Sin embargo, no se puede trabajar, exclusivamente, con estructuras formales en el aula, considerando que la lengua es el vehículo de comunicación que el alumno aprende a manejar para participar activamente en intercambios comunicativos cotidianos. Lo aconsejable es elegir muestras de la lengua en contextos de la vida real y proponer actividades cercanas a la realidad en la que el alumno se desenvuelve o va a desenvolverse. Así, podrá entender y adquirir el uso de las estructuras formales mediante la práctica y el uso de la lengua en situaciones reales. Es conveniente ofrecerle, en todo momento, una programación que le ayude a resolver situaciones de la vida cotidiana y a establecer contactos en el ámbito laboral y profesional.

Cada adulto posee un dominio propio de la lengua que está aprendiendo y que, dependiendo de múltiples factores, puede evolucionar o no, pero que, en cualquier caso, nunca permanece estable (Villalba Martínez y Hernández García, 2000). En este sentido, de entre los factores afectivos⁶⁹ (clasificados, a veces, como variables psicosociales y variables contextuales), consideramos que uno de los más importantes para la adquisición-aprendizaje de español para inmigrantes se halla en las diferencias socioculturales que se dan entre la población inmigrada y la población de acogida, así como el cambio brusco de conceptos en sus relaciones con la cultura. Por ejemplo:

- La organización y nociones de tiempo.
- El contacto físico.
- La noción de familia (núcleo familiar) y relaciones.
- Los cánones estéticos.

⁶⁹ Estos factores se pueden reagrupar en dos categorías generales. Por un lado, los **factores internos** referentes a la personalidad del usuario lingüístico (autoestima, ansiedad, actitudes, modos de aprendizaje, etc.). Por otro, los **factores sociales** o de relación que ponen de relieve la situación sociocultural en la cual se relaciona el alumno con otros; puesto que la oportunidad para establecer interacciones con otros es la que proporciona el contexto donde el aprendizaje puede florecer. En efecto, y a modo de ejemplo, la persona que aprende una lengua en el aula como una asignatura dentro de su propia cultura y sistema educativo puede estar influida por factores afectivos como la ansiedad en un examen, la motivación hacia la asignatura o el interés en la lengua-asignatura. Pero, para un inmigrante que está en la situación de aprender una nueva lengua a la vez que se ve obligado a “aprender” una cultura, a veces muy ajena a la suya propia, el aprendizaje puede resultar aún más difícil. En este caso, tendrán mucho más peso los factores sociales que los propiamente lingüísticos.

- La religión (concepciones, formas y prácticas religiosas).
- Las costumbres (preservación o modificación de las costumbres del país de origen, choque en doble sentido).
- La visión sobre las relaciones entre superiores y subordinados.
- El concepto de justicia, liderazgo, estatus, edad, adolescencia, sexo, tratamiento del género, etc.

Es importante abordar y trabajar temas relacionados con estas diferencias porque, de esta manera, el alumno ve reforzados sus roles como negociador, responsable de su aprendizaje y monitor. En efecto, además del control que puede aportar, consciente o inconscientemente, a su propio proceso de formación, se convierte en proveedor de retroalimentación para los compañeros de clase y, a través de la negociación que se da durante la interacción, facilita la comprensión de las enseñanzas para todos en el aula (Richards y Rodgers, 1986; Roca et al, 1990). No obstante, de acuerdo con van Ek (1988: 16), no podemos olvidar que:

En matière d'éducation, notre but est de donner à nos élèves le maximum de chances de se réaliser en tant qu'individus uniques dans une société qui, en fin de compte, est leur création.

Desde este punto de vista, la percepción que tiene el docente sobre el aprendizaje es determinante para comprender la naturaleza de las necesidades educativas de los alumnos y propiciar situaciones didácticas que lo favorezcan. Por otro lado, la negociación entre el profesor y el alumno en relación con las decisiones que se tomen en el aula constituye un aspecto esencial, porque esta flexibilidad permitirá al docente conocer aspectos individuales (afectivos, cognitivos y sobre estilos de aprendizaje) que influirán positivamente en el aprendizaje y contribuirán a crear un clima de confianza.

3.3.2.1- Estrategias de aprendizaje

El MCER (Consejo de Europa, 2002: 60-61) define las estrategias como “*un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta*”.

Así que, tanto dentro como fuera del aula, el “SUJETO” utiliza toda una serie de técnicas llamadas **estrategias de aprendizaje** que Santos Maldonado (2002) califica como mecanismos conscientes del individuo para memorizar determinados aspectos o elementos de la L2 o para aumentar su fluidez en esa lengua. Por su parte, Oxford (1990) clasifica estas operaciones específicas en dos grandes grupos, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
<p>A. MEMORÍSTICAS (uso de la memoria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear asociaciones nemotécnicas. • Asociar imágenes con sonidos. 	<p>D. METACOGNITIVAS (control y regulación del aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar y planificar lo que se va a aprender. • Evaluar el aprendizaje. • Delimitar lo que se va a aprender.
<p>B. COGNITIVAS (centradas en la práctica lingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar los contenidos comunicativos. • Codificar y decodificar mensajes. • Analizar y razonar. 	<p>E. AFECTIVAS (control de uno mismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir la ansiedad. • Animarse. • Controlar las emociones.
<p>C. COMPENSATORIAS (intentan suplir carencias en la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratar de adivinar el significado de un mensaje. • Resolver problemas de comunicación. • Estrategias comunicativas o de comunicación: paráfrasis, cambio de código, traducción, uso de sinónimos. 	<p>F. SOCIALES (sirven para establecer relaciones con los demás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas pidiendo aclaración, repetición o comprobación. • Interactuar con hablantes nativos y no nativos. • Ponerse en la situación de los demás.

Cuadro 10: **Taxonomía de estrategias de aprendizaje** (Oxford, 1990)

Las estrategias pueden ser directas, si se realizan sin aliados, o bien indirectas si se realizan mediante aliados o intermediarios.

Las **estrategias directas** son todas aquellas que se centran en la utilización que hace el alumno de la lengua meta y en los procesos mentales aplicados por él para llevar a cabo su aprendizaje. Esta primera categoría agrupa tres grandes componentes que son las estrategias de estimulación de la memoria, las *estrategias cognitivas* y las estrategias de compensación. De estos tres componentes, el más utilizado por los adultos inmigrantes en el aula es el constituido por las *estrategias compensatorias*. Obviamente, su uso depende del nivel de instrucción de cada individuo, del tiempo de residencia en el país, así como de las oportunidades de escuchar y practicar el idioma.

Las **estrategias indirectas** son las que podrían llamarse sociopragmáticas y que implican las operaciones generales utilizadas por el estudiante en su formación. Esta segunda categoría se divide también en tres componentes esenciales: las *estrategias metacognitivas*, las *estrategias afectivas* y las *estrategias sociales*. Las menos evidentes, en el comportamiento práctico de la presencia del alumno en la clase de lengua, son las metacognitivas. Porque, en realidad, estas estrategias se dan con una influencia (estimulación del docente). En efecto, nos parece poco realista afirmar que los alumnos ordenan y planifican lo que van a estudiar o que delimitan su objeto de estudio. Aún menos que evalúan su aprendizaje, si bien es cierto que se preocupan por su progreso que, en realidad, está valorado por el profesor y/o la sociedad de residencia.

De todas formas, pensamos que estas dos categorías de estrategias (directas e indirectas) de aprendizaje son complementarias y se tienen que equilibrar para un proceso completo de aprendizaje en el aula. Puesto que toda estrategia apropiada de aprendizaje está orientada hacia un objetivo principal que es la competencia comunicativa.

Además de los elementos cognitivos, metacognitivos y afectivos que subyacen al aprendizaje de una lengua, conviene resaltar las **estrategias de comunicación** utilizadas por el aprendiz. Dichas estrategias son las técnicas que utiliza el alumno para comunicarse de manera eficiente en una lengua. Estas operaciones demuestran tanto su competencia lingüística (fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica) como

sociolingüística y pragmático-discursiva (actos de habla, formas de interacción social, contenido del discurso, alternancia, transferencia). Pueden ser de comprensión o de expresión estando interrelacionados ambos órdenes, como se resume en el cuadro 11 presentado a continuación.

Además, en el contexto específico del aula de español para inmigrantes adultos, las estrategias de comunicación sirven no sólo para buscar soluciones a los problemas de comunicación, sino también para poner de manifiesto las estrategias directas e indirectas utilizadas por el alumno, y que pueden ayudarle de manera inmediata en sus interacciones fuera de la clase.

DE COMPRENSIÓN	DE EXPRESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Adivinación inteligente (deducción, inferencia): <ul style="list-style-type: none"> • Uso de claves contextuales. • Uso de claves lingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paráfrasis: formulación con otras palabras de la idea que se quiere transmitir: <ul style="list-style-type: none"> • Con circunloquios ("<i>hojas verdes de la ensalada</i>" para decir <i>lechuga</i>). • Utilizando términos aproximados o sinónimos. - Transferencia de códigos: <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la mímica o del dibujo. • Introducción de palabras de la L1 en el discurso en L2. • Incorporación de rasgos morfológicos de la L2 a términos de la L1. • Calcos: traducción literal a la L2 de expresiones de la L1. - Evasión: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de tema. • Desviación de tema (o decir, solo y repetidamente, "<i>no entiendo</i>"). • Silencio. - Invención de palabras. - Petición de ayuda.

Cuadro 11: **Las estrategias comunicativas del aprendiz de L2**
(Adaptado de Canale y Swain, 1980 y Ruiz Bikandi, 2000)

3.3.2.2- Niveles de aprendizaje y agrupamiento en la clase de español para inmigrantes

Las estrategias de aprendizaje, sean directas o indirectas, sean generales o específicas, están condicionadas por el nivel de instrucción (estudios previos), así como por las experiencias y prácticas lingüísticas anteriores de cada individuo.

Para determinar los niveles de competencia (conocimiento idiomático) de los adultos inmigrantes, en el marco de su incorporación en la clase de lengua, conviene conocer su biografía lingüística personal, como actividad previa que permita definir sus objetivos, deseos y estilos de aprendizaje durante el curso que se les ofrece. Es una tarea que se podrá repetir varias veces y en diferentes momentos del desarrollo de la formación, al igual que el currículo de cada persona se va actualizando según las novedades o cambios que ocurren en la vida personal.

El modelo propuesto, en el cuadro siguiente, es una ficha sencilla cuyo uso se debe adaptar, en todo caso, a los grupos presentes en el aula. Porque lo que se pretende es recoger información útil y, además, comprobar si el alumno es capaz de realizar actividades significativas, individualmente, pero también y sobre todo en interacción con otros hablantes.

La primera tarea que se le presenta consiste en rellenar su biografía y, posteriormente, comentarla con sus compañeros en clase. De este modo, podrá formular y justificar, individualmente, sus objetivos y planes contestando a algunas preguntas como las siguientes: qué quiero aprender, cómo quiero aprender, por qué quiero mejorar mi español, qué actividades necesito desarrollar en español, por qué aprendo el español: para trabajar, viajar, estudiar, qué es más importante para mí: comprender, leer, hablar o escribir.

BIOGRAFÍA PERSONAL DE APRENDIZAJE DE LENGUAS		
Fecha de comienzo del aprendizaje de la L2:		
Cronología de mi experiencia de aprendizaje:		
Año:	Centros (Lugares):	Duración (Nº de días/horas por semana):
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----
Lenguas con las que he crecido:		

Áreas lingüísticas en las que he vivido:		

Práctica del idioma en el trabajo, en la formación, en viajes, etc.:		

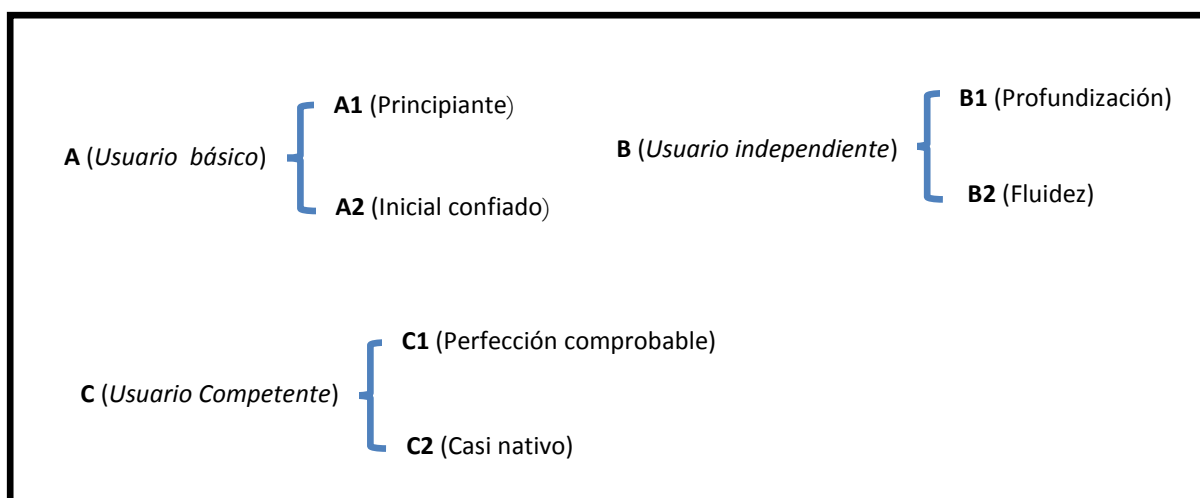
Experiencias previas de aprendizaje y autoevaluación:		
-----	-----	
-----	-----	

Cuadro 12: Biografía de aprendizaje lingüístico de las lenguas que conoce el alumno

Cabe mencionar que la biografía de aprendizaje lingüístico de las lenguas, no sólo constituye una herramienta útil para los propios aprendices, sino también para el profesor. Es aún más importante para el profesor cuando los alumnos son principiantes en la lengua. Ayuda a dividir las clases por niveles de conocimiento, lo más homogéneo posible. Sin embargo, es necesario indicar que las enseñanzas de idiomas para adultos no se organizan de forma homogénea por las diversas instituciones encargadas de esta tarea.

En efecto, por un lado, los C.E.P.A y los Centros oficiales de idiomas agrupan a los alumnos en tres niveles: básico, medio y avanzado. Por otro, las entidades no lucrativas y otros centros de carácter social planifican los cursos de lengua y cultura españolas según los niveles siguientes: alfabetización, lectoescritura, básico, intermedio y avanzado.

No obstante, es interesante observar que todas las instituciones de enseñanza de idiomas intentan respetar al máximo los niveles recomendados por el *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas*. Estos niveles, adoptados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y que sirven de orientación en todo proceso de adquisición-aprendizaje del español, tienen tres escalas generales divididas cada una, a su vez, en dos y que adaptamos de la siguiente manera:



Cuadro 13: Niveles de medición de conocimientos en enseñanza-aprendizaje del español/L2

Pero, a menudo, la misma aula reagrupa a alumnos de todos los niveles con los cuales el profesor tiene que lidiar; de modo que, en definitiva, la formación de grupos y el manejo de los estudiantes durante las clases dependen del perfil, de las estrategias propias y de la formación del docente.

3.3.3- El profesor de español para inmigrantes

Recordemos que el alumno, sea cual sea su origen, está en la clase para aprender. Por ello es imprescindible que el profesor, como *agente* educativo, se esfuere por unir enseñanza y aprendizaje, en el sentido de que debe interesarse menos por el aprendizaje - producto que por los procesos y estrategias que cada alumno utiliza y, sobre todo, aquellos procesos que deberá abordar para favorecer la formación lingüística.

Aunque el lugar del profesor en el proceso educativo parece haber evolucionado, a partir de los enfoques comunicativos que se centran en el que aprende⁷⁰, los papeles que desempeñan tanto el profesor como el alumno no han variado respecto de épocas anteriores (Guillén Díaz, 1992). Ya que el profesor sigue respondiendo a las tres funciones tradicionales que son: informar, animar y evaluar (Cicurel, 1985).

Sin embargo, a partir de la enseñanza centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje, uno de los roles fundamentales del profesor es crear las condiciones adecuadas para un aprendizaje eficaz, y que implique su participación personal en todo lo que ocurra en la clase. Es decir, preparar las actividades y tareas dentro y fuera del aula y atender al desarrollo y seguimiento del programa. No deja de ser, en ningún momento, parte integrante de la dinámica educativa, puesto que el profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase especificando cuánto

⁷⁰ El proceso educativo estuvo durante bastante tiempo dominado por y centrado en el agente. Y, como consecuencia pedagógica del desarrollo de la capacidad de aprendizaje de una nueva lengua, surge una transformación conceptual de los papeles de alumno y de profesor. El alumno que hasta ahora es quien escucha, sigue las instrucciones y las aplica ahora es entrenado a asumir la responsabilidad de su aprendizaje tomando iniciativas, valorando sus dificultades, pidiendo ayuda y desarrollando su confianza personal. No obstante, nos parece relevante no olvidar que la problemática de la centralización de la enseñanza en el alumno ha suscitado y sigue suscitando un gran debate entre los lingüistas y didácticos de las lenguas-culturas. En efecto, la necesidad de centrar la atención sobre el factor “necesidades”, a partir de las investigaciones promovidas por los enfoques comunicativos, sobre todo desde el punto de vista de los análisis sistémicos del uso de la lengua (donde parecen confundirse, a menudo, expectativas, peticiones, motivaciones, necesidades y objetivos de los usuarios de la lengua), nos lleva a preguntarnos, como Richterich (1981: 12): “*Est-ce qu’on peut véritablement parler d’un enseignement centré sur l’apprenant lorsque c’est le système, donc les institutions, qui a décidé qu’il serait au centre et comment il le sera?*”.

tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quiénes se los enseña, cuándo, cómo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderá (Schwille, 1982).

Además de su labor como formador, un elemento importante en la enseñanza del español a inmigrantes en contextos no formales, es decir, desde una entidad sin ánimo de lucro (asociación, fundación, centro religioso, etc.), será su actitud personal. Desde luego, el profesor debe ser capaz de tener una actitud abierta frente a lo nuevo, a lo desconocido, ser una persona reflexiva y empática para favorecer la interacción con el grupo meta, así como ser una persona preocupada por su propio aprendizaje (autoaprendizaje) o por una actualización de sus conocimientos, sobre todo socioculturales, en relación con los alumnos inmigrantes. Porque, como escribe Edelfhof (1981: 83):

Les maîtres qui enseignent un programme fondé sur la communication doivent être prêts à accepter que la communication est une interaction libre entre des personnes de tous les talents, de toutes les opinions, de toutes les races et de toutes les origines socio-culturelles, et que plus spécialement la communication en langue étrangère sert la compréhension internationale, les droits de l'homme, le développement démocratique et l'enrichissement individuel. Elle exige donc avant tout une ouverture d'esprit, un esprit d'auto-détermination et de respect des autres, de leur histoire, de leur environnement, de leurs attitudes et de leurs opinions.

En este orden de ideas, el aula es un contexto idóneo donde se establecen otras relaciones entre profesor/formador y los alumnos que se basan en la interacción, la negociación y la cooperación. El profesor ya no se limita a informar, animar y evaluar los conocimientos académicos de sus alumnos; tampoco a ser un *magister dixit* distante, sino que, entre otras muchas funciones, le corresponde ahora:

- ✓ ser un mediador social/intercultural;
- ✓ promover y favorecer vínculos entre sus alumnos y los hablantes nativos para que su aprendizaje sea lo más efectivo posible;
- ✓ adaptarse a las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza, y mediar entre los alumnos y la L2;
- ✓ crear un clima de confianza y un entorno motivador para conseguir que los alumnos disfruten con lo que hacen en clase;
- ✓ facilitar las relaciones internas para que exista un ambiente de colaboración dentro y fuera del aula;
- ✓ ser flexible y estar pendiente de las actitudes de los alumnos para modificar o adaptar cualquier aspecto del programa o de su propio comportamiento en función de las características del grupo;
- ✓ tomar decisiones respecto a las dinámicas del grupo más adecuadas en cada momento;
- ✓ ofrecer y desarrollar contenidos que conduzcan a la autonomía de los aprendices;
- ✓ adecuar las técnicas y los procedimientos que sugieren los programas y las guías didácticas a las características, capacidades y necesidades de sus alumnos;
- ✓ realizar el seguimiento del progreso de los alumnos y ser el evaluador de su propia actuación.

El profesor se convierte, en este sentido, en un orientador, un guía y un “amigo”. Confiando en sus alumnos, les da pistas para inducir reglas y resolver sus

dudas; es atento a cómo lo han resuelto y les ayuda a hacerlo de otras maneras. Otra función es la ejercitación de los estudiantes a reconocer y reflexionar sobre sus propias estrategias, así como su comprobación en clase con aquellas utilizadas por otros compañeros para asegurar su aprendizaje.

Por lo tanto, el profesor tendrá que asegurarse siempre de la integración de las estrategias de aprendizaje y de comunicación en los objetivos y contenidos del programa general, así como de cada unidad. No cabe duda de que el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de comunicación, individuales y grupales, apela a la potenciación de la autoevaluación del proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos por parte de los alumnos.

Por otro lado y como pauta de intervención en el aula, el profesor debe hacer tomar conciencia de que los errores son necesarios para aprender y que los alumnos no deben tener miedo a cometer errores. Puesto que lo que reclaman los alumnos, casi siempre, es aprender a hablar o aprender a expresarse mejor (para aquellos que ya lo hacen), tiene que sensibilizar y ayudar a mantener viva la motivación personal y la confianza en sí mismos de los aprendices, orientándoles a crear sus oportunidades de practicar y comunicarse en la L2. Además podrá concentrarse en el desarrollo de las capacidades personales de sus alumnos para dominar la competencia gramatical y léxica: buscando métodos de aprender las formas gramaticales, reconociendo las palabras que podrían causar problemas de interferencia e intentando adivinar, siempre que se pueda, el funcionamiento de la L2 en comparación con las LM o L1 de sus alumnos.

Dicho esto, hay que admitir que el formador se encuentra, frecuentemente, en una situación crítica respecto a su papel y responsabilidad en el aula de L2, en general, y de español para inmigrantes, en particular. Resulta bastante delicado determinar en las producciones de los alumnos qué es lo correcto y lo incorrecto, lo posible y lo imposible, siendo el responsable de la posición que adopta y del tratamiento que puede hacer de los errores. Teniendo en cuenta el tiempo del que dispone en el aula, deberá elegir el modo de tratamiento de los errores que le parece el más adecuado en este momento y contexto de producción lingüística. Porque el tratamiento riguroso de un error sigue, normalmente, un proceso complejo: identificación y análisis del error,

decisión de tratarlo o de no tratarlo, cuándo y cómo. Todo eso, considerando la L1 e incluso otras bases lingüísticas de los alumnos.

El profesor puede decidir, pues, corregir un error bien inmediatamente, bien a corto plazo o bien más tarde, según el tipo de producción y teniendo en cuenta el tiempo del que dispone, además de su objetivo pedagógico y metodología didáctica.

El significado y la importancia de los errores en el aprendizaje y la práctica docente de una L2 se pueden entender comparando ésta (tal como la habla un nativo) con la L1 y/o LM del alumno. También, considerando los conocimientos y contactos previos del alumno con la nueva lengua. En este caso, los errores se distinguen en comparación con lo previamente adquirido, ya que el estudiante es capaz de elaborar, a menudo, hipótesis sobre cómo funciona la L2 a partir de sus conocimientos y de lo estudiado.

La aparición de un error constituye un elemento importante para el aprendizaje, porque puede permitir, tanto al profesor como a los demás alumnos, recoger mucha información sobre el mismo error o las características funcionales de la lengua que se está aprendiendo. Y, en una clase dinámica, con un profesor atento y flexible, el alumno puede, sin duda, apreciar los enunciados que se le presentan y rectificar, en consecuencia, sus propias faltas.

Es importante subrayar que se consideró, durante mucho tiempo, que la influencia de la LM era la causa principal de los errores en la L2. Pero varios autores (Corder, 1967; Porquier y Frauenfelder, 1980; Santos Maldonado, 2002) han apuntado ya que la interferencia lingüística en el alumno no se hace entre la lengua materna y la lengua meta, sino entre la lengua materna y un sistema intermediario diferente de la lengua meta. Este factor lleva a deducir que el análisis contrastivo que consiste, a priori, en comparar la lengua materna con la lengua meta, sin hacer caso a la evolución del aprendizaje y a los sistemas intermediarios, hacía prever errores que no se producían y no considerar errores que se producían. Por otra parte, el análisis contrastivo toma, a posteriori, en consideración los sistemas intermediarios y consiste en buscar en la influencia de la LM/L1 la causa de los errores observados durante el proceso de aprendizaje. Así que este último tipo de análisis permite aclarar mejor la

cuestión de las interferencias y analizar las diferentes hipótesis relativas a la comparación entre la LM/L1 del aprendiz y su sistema intermediario.

Por último, el error debe tratarse como una actividad de aprendizaje durante la cual los alumnos son quienes, por ellos mismos, analizan y corrigen el error con una eventual ayuda del profesor, principalmente, en cuanto a su identificación.

Una pedagogía integrada del error sería imprescindible e implicaría una reflexión común entre el profesor y sus alumnos sobre la comunicación, el aprendizaje y el estatus del error, para establecer una estrategia consensuada de tratamiento del error en el aula. Puesto que, como dice Salvador Mata (2004: 267):

El resultado final del aprendizaje viene determinado por la estrategia que utiliza el aprendiz para seleccionar, en cada caso concreto, la táctica y las técnicas más adecuadas a la tarea de aprendizaje.

3.3.3.1- Estrategias de enseñanza

Para lograr un aprendizaje eficaz y cumplir con su función, es necesario que el docente conozca y defina, claramente, los fines con los cuales se enseña la L2 a inmigrantes; porque no es lo mismo enseñar, por ejemplo, *Español con Fines Específicos (EFE)* o *Español con Fines Laborales (EFL)*⁷¹ que enseñar español para evitar la exclusión, para favorecer la integración en el país de acogida, etc. Este último objetivo de enseñanza consiste en ayudarles a adquirir las habilidades necesarias para poder desenvolverse de manera autónoma en la sociedad receptora. El profesor debe,

⁷¹ “Por lo general, este tipo de enseñanza está destinado a trabajadores extranjeros de muy alta cualificación profesional, expertos en la materia y que se acercan a la L2 tras haber adquirido cierta habilidad en esa lengua. En consecuencia, el objetivo de los participantes consiste en afianzar sus habilidades lingüísticas en algunos dominios particulares del español, por ejemplo, el español jurídico, el del turismo, el de los negocios... Por otra parte, los cursos que se diseñan con estos fines se imparten, generalmente, en las propias empresas y por profesionales del área de ELE” (Villalba Martínez y Hernández García, 2007: 3).

para ello, desarrollar estrategias personales para trabajar, ya que enseñar no es lo mismo que compartir conocimientos.

La enseñanza del español a los adultos es una actividad difícil pero gratificante. Para superar las dificultades inherentes a su función y poder disfrutar de la clase, así como hacer que los alumnos lo pasen bien aprendiendo, lo adecuado es que el formador tenga unas pautas de intervención claras y determinadas.

En efecto, si la estrategia se concibe como una secuencia de actividades que el profesor decide como ejes de procedimiento en el aula, una estrategia de enseñanza se podría convertir en una metodología didáctica, si se dan las condiciones necesarias⁷². Sin embargo, es conveniente distinguir los contenidos que se desarrollan en la clase, y que se refieren a la materia que se enseña, de la metodología del profesor, en el sentido de la manera de enseñar dicha materia (Galissou y Coste, 1976). En este mismo orden de ideas, otros autores, como Woods (1993: 80), reconocen la necesidad de separar, para fines analíticos, las diferentes dimensiones de la acción pedagógica:

Although these three aspects of the teaching [content, objectives and methods] are interwoven, they are nevertheless distinguishable. Hence, although a discussion of any of the three entails mention of the others, it is possible, for purpose of analysis, to focus on each of the three separately.

En todo caso, podemos afirmar que el procedimiento pedagógico⁷³ representa, aún más, la vertiente metodológica estrechamente ligada al contenido, es decir, al objeto de aprendizaje (Pambianchi, 2003).

⁷² Para Rodríguez Diéguez (1994), una estrategia de enseñanza se convierte en un “método de enseñanza” cuando se dan las siguientes condiciones: Demostrar un alto nivel de rigor en sus planteamientos, es decir que se fundamenta en planteamientos científicos (psicoeducativos); pasar por una fuerte experimentación previa y haber tenido una difusión y formalización suficiente.

⁷³ La expresión **procedimiento pedagógico** se confunde, aquí, con la estrategia de enseñanza/estrategia de aprendizaje consideradas como las acciones educativas que se desarrollan en el contexto educativo, más concretamente en el aula. En este sentido, el procedimiento pedagógico, según Rossini (1986),

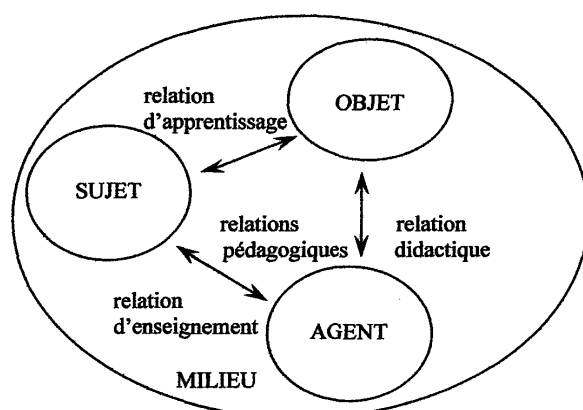
Para el análisis de los procedimientos pedagógicos, Lenoir et al. (1987) y Rossini (1986) se inspiran en el *modelo sistémico de la situación pedagógica* de Legendre (1983)⁷⁴ para considerar que el conjunto de intervenciones del *AGENTE*, con el fin de favorecer la relación de aprendizaje entre el *SUJETO* y el *OBJETO* de estudios, se podría resumir en tres tiempos.

El primero se refiere a la ***preparación de la situación de aprendizaje***. Durante este tiempo, el profesor debe tomar medidas para recordar lo previamente adquirido, luego, precisar los objetivos del programa y las expectativas de aprendizaje y, en tercer lugar, precisar el contexto de aprendizaje. En este sentido, y, siguiendo a Shuell (1988), Cooper (1990) y García Madruga et al. (1995), algunas funciones de los objetivos como estrategia de enseñanza son:

- ✓ Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- ✓ Servir de criterios para discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares sobre los cuales se debe realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.

puede ser *lineal* y progresar por yuxtaposiciones sucesivas de estudios gradualmente complejos, o en forma de *espiral* y proceder por módulos solidarios que componen cada uno tres fases: exploración, organización, reinversión.

⁷⁴ El modelo *SOMA* de Legendre (1983: 271), denominado “***Modèle systématique de la situation pédagogique***”, es el mismo que adoptó y amplió, años más tarde, Galisson (1990). Este modelo que permite tener una visión global de los procedimientos pedagógicos en un contexto amplio de estudios se presenta tal como sigue:



- ✓ Generar expectativas adecuadas en relación con lo que van a aprender los alumnos.
- ✓ Permitir a los aprendices tener una idea de lo que se espera de ellos al término de la formación.
- ✓ Proporcionar al estudiante los elementos indispensables para orientar sus actividades de aprendizaje y de autoevaluación.

En efecto, para hacer recordar el pasado, el profesor debe volver sobre la situación de aprendizaje anterior observando los significados que los alumnos han sacado de lo aprendido. También, explicita los resultados de la situación de aprendizaje vivida (actitudes, habilidades, conocimientos) y comprueba la formulación y expresión de los resultados por parte de los alumnos.

Para precisar los objetivos del programa y las expectativas de aprendizaje, hace falta que los objetivos sean accesibles y significativos verificando el grado de comprensión de los objetivos de la enseñanza. Por otra parte, debe unir los objetivos de aprendizaje con las características específicas de los alumnos, comprobando la pertinencia de los objetivos de aprendizaje propuestos y basándose en la expresión y formulación del grupo. Por último, facilita la relación entre lo adquirido y los objetivos de aprendizaje y verifica las competencias necesarias para llevar a cabo los objetivos propuestos.

Para precisar el contexto de aprendizaje, el profesor propone una o varias situaciones de aprendizaje en relación con los objetivos de docencia definidos y comprueba que los alumnos han comprendido dichas situaciones que se vivirán. Además, ofrece entornos motivadores para los alumnos y observa las reacciones y comentarios de los alumnos sobre estos. Después de que los aprendices hayan expresado sus preferencias en relación con las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas, el formador les tranquiliza anunciándoles, con antelación, lo que se espera de ellos. Se asegura, también, de que los alumnos están cómodos en el contexto de formación lingüística. Por último, organiza adecuadamente el espacio, el tiempo, el grupo y los materiales disponibles para su contexto de docencia. Observa y tiene en

cuenta, al ser posible, las modalidades de contacto con el medioambiente que utilizan los alumnos.

El segundo tiempo consiste en la **realización de la situación de aprendizaje**. Se centra, fundamentalmente, en el tratamiento del contenido del proceso de aprendizaje. Para ello, el profesor guía al alumno en su búsqueda de información y le propone elementos de información o fuentes de datos. Está atento a las estrategias que utiliza el aprendiz durante su búsqueda, así como a la exploración de los datos recogidos. Le facilita pistas para tratar la información, organizarla y evaluarla.

El tercer tiempo se dedica a la **integración de la situación de aprendizaje**, en cuanto que trata de la retroacción y el refuerzo del estudio. El educador observa aquí la participación del alumno en las situaciones de aprendizaje vividas. Comprueba también las estrategias que puso en marcha para sacar conclusiones personales, extraer reglas y principios. Por último, evalúa y verifica el grado de participación del alumno en situaciones de reinversión.

Innumerables factores pueden condicionar, sin embargo, el buen desarrollo de cualquier procedimiento pedagógico. Algunos de ellos son los que proponemos en el cuadro siguiente. Por eso, creemos firmemente que el profesor de lenguas segundas, y más concretamente de español para inmigrantes, debe tener planteamientos didácticos que vayan más allá de los criterios meramente metodológicos. Pues, como afirma Muñoz López (1999: 89):

El enseñante debe convertirse, además de en un técnico, en un militante de los derechos humanos, de la solidaridad y de los principios y valores de la educación intercultural.

PARÁMETROS	POSIBLES OPCIONES
Perfil del alumno como <i>SUJETO social</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inmigrante Adulto; ▪ LM: idiomas africanos, etc. y L1= Francés, Inglés, Portugués, Árabe, etc.; ▪ Heterogeneidad del grupo: diferentes niveles y competencias en español; ▪ Falta de continuidad; ▪ Estatus: inmigrantes sin papeles, residentes con papeles, residentes permanentes, nacionalizados, refugiados, etc.
El profesor como <i>AGENTE</i> lingüístico-social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de empatía; formación personal (académica e intercultural); ▪ Experiencia docente: novel, experto, etc.; ▪ Procedimientos pedagógicos: metodologías utilizadas; ▪ Lengua primera y experiencias lingüísticas personales: su cultura de origen y sus experiencias en otros entornos lingüístico-culturales, etc.
<i>Objeto de estudios</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua española como objeto de estudios; ▪ Los materiales y contenidos utilizados en clase; ▪ Niveles de aprendizaje presentes en el aula. ▪ Práctica pedagógica de desarrollo de las habilidades: lengua oral, lengua escrita, etc.

<p>Contexto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de institución: pública (CEPA, Centros oficiales de idiomas, Centros Cívicos, etc.) o privada/del tercer sector (Asociaciones, ONG, Fundaciones, Centros religiosos, etc.); ▪ Tipo de programa: obligatorio, optativo, inexistente.; ▪ Épocas de la realización de los cursos: todo el año, según las estaciones (por temporadas); ▪ Frecuencia y duración de los cursos.
----------------------------------	--

Cuadro 14: Factores que influyen en las estrategias de enseñanza de los profesores de español para inmigrantes adultos

3.3.3.2- La formación del profesorado de español para inmigrantes adultos

La función orientadora del profesor le lleva a tener que informar a sus alumnos inmigrantes sobre los recursos que la sociedad de acogida pone a su disposición; puesto que no solo deben aprender una nueva lengua como herramienta de comunicación, sino también como elementos simbólicos y culturales de la sociedad en la que viven. Para ello, la enseñanza a alumnos inmigrantes debería estar en manos de personas interesadas en aprender y mejorar constantemente sus conocimientos y habilidades docentes y abiertas a nuevas propuestas metodológicas para que su actuación sea más eficaz. En efecto, de acuerdo con Muñoz López (2003), estamos convencidos de que cada colectivo inmigrante presenta una idiosincrasia cultural y una problemática socioeconómica específica que se debe tener en cuenta en toda actuación pedagógica. Es menester señalar, siguiendo a García Mateos (en Instituto Cervantes - C.V.C, 2013), que:

Los inmigrantes adultos aportan un bagaje cultural, lingüístico y un *savoir-faire* que difiere del de los “estudiantes estándar” de L2. También cabe resaltar que este colectivo inmigrado aprendiz y usuario de la L2 forma un mosaico lingüístico, cultural y étnico de una gran variedad y riqueza que debe ser tenido en cuenta a la hora de abordar programas sobre el aprendizaje de la L2, así como de la alfabetización, de la formación profesional y de la formación del profesorado.

Sin embargo, no todos los profesores de L2, en general, y de español para inmigrantes, en particular, han sido formados para ejercer esta función docente específica, ya que *“el profesor que demanda cursos de formación de enseñanza de español para inmigrantes lo hace con el deseo de encontrar una respuesta educativa a un problema que existe en su entorno de trabajo”* (Villalba Martínez y Hernández García, 1998: 1). Se considera aquí el término *problema* en el sentido de dificultades a las que debe enfrentarse el formador, teniendo en cuenta las particularidades que presentan los aprendices adultos en la clase de EL2. En este sentido, cualquier curso de

formación de profesores de español como lengua extranjera o de español para inmigrantes ha de intentar siempre armonizar las necesidades y expectativas iniciales de los docentes con las exigencias de la lengua como materia a tratar.

Existen tres modalidades de formación docente, a saber: la formación inicial, la formación permanente y la formación especializada. Desde principios de los años 90 del siglo XX es cuando se ha experimentado un interés por incluir en los planes de estudios universitarios asignaturas, normalmente optativas, y prácticas relacionadas con las segundas lenguas. A partir de esta fecha se empiezan a crear, también, estudios de posgrado especializados y formación orientada a la docencia y a la investigación.

De acuerdo con Jacobs y Farell (2001) y Madrid (2005), los cambios de paradigma en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas han contribuido a que el proceso de formación inicial del profesorado de LE/L2 se oriente hacia la dirección que marcan los trece puntos siguientes:

- 1) Enseñanza *centrada en el alumno*, en sus necesidades e intereses, siguiendo la tradición marcada por Dewey (1933, 1944) hace muchos años.
- 2) Mayor atención a los *procesos* de aprendizaje en lugar de centrarnos exclusivamente en los resultados finales. Se trata de ofrecer una enseñanza orientada hacia el proceso.
- 3) Prestar mayor atención a la naturaleza social del aprendizaje. En lugar de tratar a los alumnos como sujetos aislados y desligados del contexto social y escolar, se trata de contemplar el contexto social y escolar como el escenario donde tiene lugar la *construcción social de los aprendizajes*.
- 4) Tener en cuenta la *diversidad* del alumnado, su variedad de niveles y estilos cognitivos, su procedencia cultural, social y lingüística.
- 5) Construir sobre la *especificidad de los contextos académicos* teniendo en cuenta las aportaciones que surgen del alumnado, sus apreciaciones subjetivas y afectivas.

- 6) Fomentar un *aprendizaje holístico* en conexión con el mundo exterior alejándose del aprendizaje fragmentado y de elementos discretos de otras épocas.
- 7) Concienciar al alumnado sobre los *objetivos* y *contenidos* que aprenden y sobre las estrategias de aprendizaje que emplean para que sean más conscientes de sus procesos de aprendizaje.
- 8) Fomentar el *aprendizaje autónomo* y enseñar al alumnado a *aprender a aprender*, a aprender por sí mismo.
- 9) Propiciar el *aprendizaje significativo* en relación con las experiencias previas del alumnado.
- 10) Favorecer el desarrollo de un *aprendizaje duradero* (lifelong learning) y que no se centre exclusivamente en los conceptos y principios, sino más bien en el desarrollo de procedimientos y *capacidades*.
- 11) Favorecer el *aprendizaje por descubrimiento* a través del análisis e investigación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- 12) Favorecer el *aprendizaje cooperativo* intensificando el trabajo por parejas y en equipos para que los alumnos aprendan en cooperación con otros y el profesor pase también a ser coaprendiz (“colearner”).
- 13) Poner las bases para que el alumnado busque el *desarrollo profesional*, más allá de la formación que recibe en las facultades de educación.

Estos elementos, sugeridos por los autores citados, están interrelacionados entre ellos como elementos constitutivos del paradigma de formación del profesorado de lenguas, como se puede ver en el siguiente esquema:

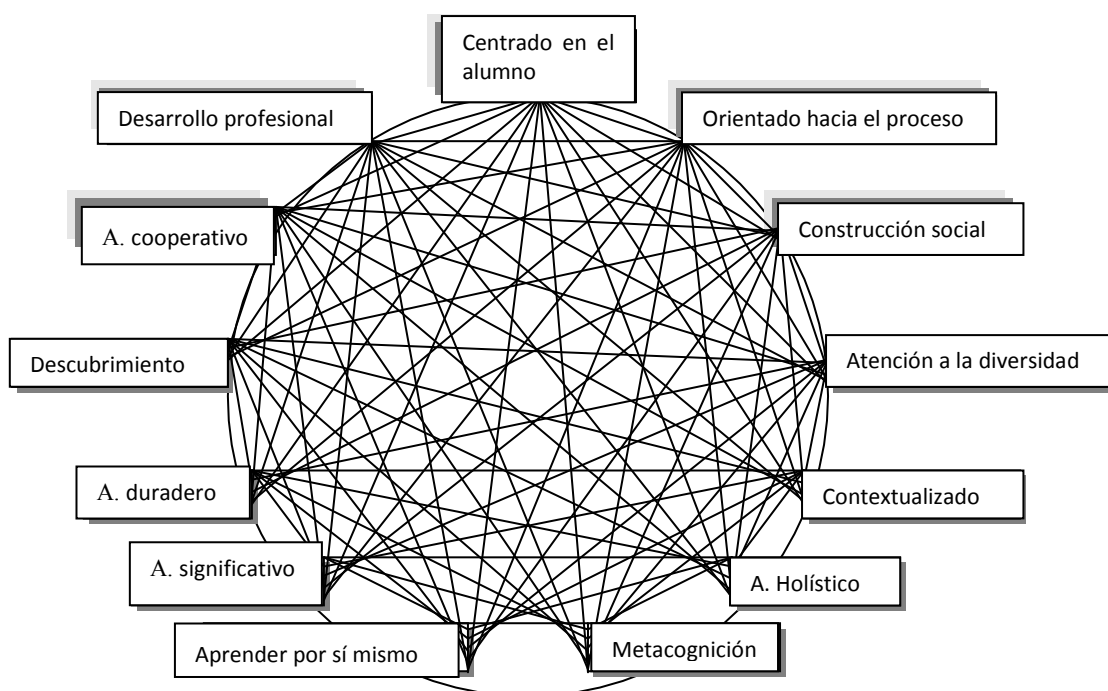


Figura1: Interrelación entre los elementos constitutivos del nuevo paradigma para la formación del profesorado (Madrid, 2005)

La formación profesional, sea inicial, permanente⁷⁵ o especializada, tiene que ayudar al docente en activo y los futuros profesores a reciclarse o adquirir los conocimientos necesarios sobre el objeto de estudio (contenidos, programa, métodos, características del alumnado y el contexto educativo), saber elegir los objetivos de la formación, las actividades de aprendizaje, así como sus propias estrategias de enseñanza como se ha mencionado en líneas anteriores. Por otra parte, la formación académica y profesional del profesor le permite adquirir las herramientas necesarias para desarrollar adecuadamente unos contenidos organizados y estructurados, al mismo tiempo que sabrá evaluar a sus alumnos y autoevaluar su propio proceso de enseñanza. Los conocimientos pedagógicos del formador y los actos de enseñanza se podrían organizar en cuatro categorías, como se presenta en el cuadro 15.

⁷⁵ Llamada, también, formación continua, la formación permanente en segundas lenguas se puede realizar: a través de cursos específicos (ofertados por las universidades, los centros de formación permanente del profesorado de las comunidades autónomas, o de diversas instituciones privadas o públicas); a través de las editoriales; mediante la asistencia a jornadas, seminarios, congresos o foros, etc.; o mediante la propia experiencia práctica y continuada, con una docencia autocrítica y una autoevaluación continua.

FORMATION		PLANIFICATION		INTERVENTION		ÉVALUATION	
C O N N A Î T R E	<ul style="list-style-type: none"> - Contenu disciplinaire - Programme et matériel disponible - Pédagogie - Caractéristiques des élèves - Contexte éducationnel 	C H O I S I R	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs de cours - Stratégies d'enseignement - Activités d'apprentissage - Rétroaction - Modèle d'évaluation 	A P P L I Q U E R	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter l'intérêt des élèves - Présenter un contenu organisé et structuré - Assurer les conditions propices à l'apprentissage - Vérifier la compréhension - Assister les exercices collectifs et les travaux individuels. 	É V A L U E R	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation formative, rétroactive - Évaluation sommative

Cuadro 15: **Les principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d'enseignement** (Texto tomado de ROY, 1991)

3.3.4- MATERIALES Y CONTENIDOS PARA EL AULA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

Según su formación, competencia y disponibilidad, así como sus expectativas y los objetivos que desea llevar a cabo durante la formación lingüística de los aprendices, cada profesor diseña y adapta los materiales necesarios para sus clases. Pero, por la heterogeneidad de las clases de español para inmigrantes adultos y, sobre todo, por la falta de constancia (distintos momentos de incorporación al curso) de dicho alumnado, el profesor se ve, a menudo, obligado a preparar y llevar al aula contenidos cerrados para cada sesión del curso.

Conscientes de que el formador debe considerar muchas fuentes diferentes al escoger materiales para presentar a su clase, porque el uso repetido de los mismos ejemplos reduce su efectividad, es aconsejable, también, que use las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar la interacción de los alumnos.

No obstante, cabe apuntar que el contacto con materiales auténticos como actividad de recepción, y la realización de tareas comunicativas como producción, debilita a los alumnos más frágiles; de modo que sentirán la fuerte necesidad de apoyarse en los métodos que propone el docente (Puren, 1995). En efecto, y siguiendo a Richterich (1985: 9):

Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière.

Los materiales, como objeto de estudio, se construyen a través de las finalidades educativas que se desprenden del sistema de valores establecidos por el medio social, de la estructura de acogida y los medios de los que dispone el contexto

de formación, así como del nivel de desarrollo y/o conocimientos, recursos, y disposiciones del alumno y del grupo-clase. El *OBJETO* así planteado tiene unos propósitos que incluyen, además de la concepción de la lengua (y de la cultura) como materia a tratar:

- ✓ objetivos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de contenido, de habilidad y de comportamiento;
- ✓ selección, organización y presentación de contenidos lingüístico-culturales;
- ✓ congruencia del objeto respecto al sujeto, al grupo, al agente, al medio social y educativo;
- ✓ dimensiones ideológicas, políticas, económicas de los problemas que se refieren al objeto;
- ✓ código deontológico relativo al objeto, historia (y bibliografía) de los trabajos sobre el objeto (Galisson, 1990).

Existe una amplia gama de producciones editoriales relacionadas con la enseñanza del español. Son materiales variados y las editoriales buscan siempre lo novedoso. Sin embargo, y de forma contradictoria pero cierta, persiste la percepción que se tiene del *“escaso abanico de materiales didácticos elaborados para estas personas”* (Martínez, 2002: 3).

Los docentes y voluntarios titulados en otras áreas sienten, pues, la necesidad de diseñar materiales específicos para inmigrantes. En efecto, para dar respuesta a las necesidades formativas del colectivo de personas inmigradas, se ha puesto en marcha un sinnúmero de iniciativas educativas que pretenden, entre otros objetivos, adaptar los diseños de materiales a las características específicas de los alumnos inmigrantes (Hernández García y Villalba Martínez, 2003). Sin embargo, es llamativo observar que muy pocos materiales han sido elaborados o dirigidos por expertos en enseñanza de ELE/L2 y/o español para inmigrantes. En esta misma línea, muchos de los manuales

diseñados con el epígrafe “para inmigrantes” son objeto de críticas que compartimos. Por ejemplo:

- ✓ Los temas y las situaciones que presentan algunos de estos métodos son ajenos a la realidad del colectivo inmigrante.
- ✓ Muchos de los inmigrantes no se identifican con los referentes pertenecientes a la cultura occidental europea que muestran los manuales.
- ✓ Los materiales están dirigidos a una población con una formación y un estatus socioeconómico medio-alto, por lo que excluyen a las personas que, o bien son analfabetas, o bien poseen un nivel educativo y/o socioeconómico bajo.
- ✓ Plantean actividades⁷⁶ o técnicas de aprendizaje que resultan, a menudo, difíciles de entender para el alumno inmigrante.

⁷⁶ Richards y Lockhart (1998) consideran que las actividades de aprendizaje pueden ser de distintos tipos:

- **Actividades de presentación:** son tareas en las que se presenta el material nuevo de aprendizaje por primera vez.
- **Actividades de práctica:** se definen como tareas que implican producciones o aprendizaje de un elemento que ha sido presentado previamente.
- **Actividades de memorización:** estas tareas implican la memorización de información o material de aprendizaje.
- **Actividades de comprensión:** estas tareas requieren que los alumnos desarrollen o demuestren su comprensión de textos hablados o escritos.
- **Actividades de aplicación:** en estas tareas, los alumnos deben usar de modo creativo conocimientos o destrezas que han sido presentados y practicados previamente.
- **Actividades de estrategias:** estas tareas desarrollan estrategias o enfoques de aprendizaje.
- **Actividades afectivas:** estas tareas no tienen como objetivo específico el aprendizaje lingüístico, sino que pretenden mejorar el clima de motivación del aula e incrementar el interés de los alumnos.
- **Actividades de reacción y respuesta:** son tareas que se utilizan para aportar cosas al aprendizaje o a algún aspecto de una actividad efectuada.
- **Actividades de evaluación:** estas actividades pueden utilizarse para diagnosticar áreas que requieren revisión o para evaluar el rendimiento de los alumnos.

No vamos a analizar ni tampoco enumerar, en este trabajo, los materiales de enseñanza del español a inmigrantes adultos, porque pensamos que debería constituir otro objetivo de investigación que podría abarcar la presentación, el análisis y la actualización de los materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes. Pueden clasificarse por niveles de aprendizaje, en función de su finalidad, en función del tipo de alumnado (edad, estatus, procedencia sociocultural, etc.), o en función del enfoque metodológico adoptado.

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CORPUS DE DATOS DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES Y ALUMNOS ADULTOS SUBSAHARIANOS

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DEL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

**CAPÍTULO 5. ENCUESTA DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA ADULTOS INMIGRANTES:
DESCRIPCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

**CAPÍTULO 6. CORPUS DE DATOS DE ALUMNOS ADULTOS SUBSAHARIANOS EN LA
CLASE DE ESPAÑOL: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

PRESENTACIÓN DEL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación adoptado para este trabajo corresponde a una metodología mixta, es decir, una combinación de la investigación cuantitativa y de la cualitativa (Creswell, 1994; Brown, 2004/2011; Dörnyei, 2007 y Burke Johnson et al., 2007) para el análisis del corpus de datos recogidos en aulas de español para inmigrantes. Puesto que dicha metodología se ha aplicado en contexto de enseñanza estructurada (en contexto formal o informal, reglado o no), responde, por otra parte, a una investigación en el aula⁷⁷ como parte del complejo paradigma de investigación-acción⁷⁸ que nace de los planteamientos del paradigma interpretativo (Elliott, 1980; Stenhouse, 1983/1987; Carr y Kemmis, 1983 y Schön, 1983/1988).

En este capítulo, expondremos los objetivos de la investigación y delimitaremos el espacio de muestreo del corpus de datos. Presentaremos, también, las herramientas utilizadas para la recogida de información. La explicación del procedimiento metodológico para presentar y analizar las encuestas se realizará, no obstante, en los capítulos sucesivos (5 y 6), antes de describir los datos y resultados del estudio empírico.

⁷⁷ La investigación en el aula se centra en todo o en aspectos parciales de lo que ocurre en el aula (Madrid, 1998). Tiene dos vertientes, a saber, por un lado, la referida al alumno que aprende investigando y aprende a aprender y, por otro, la del profesor que enseña, reflexiona, analiza e investiga sobre la práctica docente o sobre su propia práctica didáctica (Blázquez, 1994 y Madrid, 1998). Cabe señalar que la investigación en el aula, a pesar de las reticencias del profesorado a la hora de investigar y de ser investigado, puede y debe también combinar estas dos vertientes, porque *“...it is a commitment to go into the classroom and find out what goes on in it. It is probably the most difficult place to do research in, as witnessed by its long history of neglect and its status as a “black box” (Long, 1983) ... Researchers have tended to avoid it as particular “messy” source of data...”* (van Lier, 1988/90: 14).

⁷⁸ La investigación-acción consiste en investigar y presentar los resultados y propuestas metodológicas para que dicha investigación lleve y facilite la acción en el aula o fuera de ella en situaciones de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Tiene como objetivo concreto el diagnóstico y la interpretación de una situación específica determinada para, mediante el estudio de los casos concretos, orientar la práctica (Elliott, 1994). Según Kemmis (1980), la expresión investigación-acción fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin. Éste plantea un modelo de investigación en espiral que se desarrolla a través de unas fases determinadas: identificar la idea general, reconocer la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general (Muñoz López, 2003).

4.1- OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Como se ha mencionado en la introducción de la tesis, el objetivo general de nuestro trabajo pretendía indagar en los rasgos que determinan la coherencia metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes, así como en la necesidad de una propuesta didáctica que los profesores puedan llevar a sus aulas de lengua española, específicamente dirigida al trabajo con adultos subsaharianos en contexto de inmersión lingüística. Aunque nos hayamos ceñido bastante a dicho propósito general, varias fueron las cuestiones que tuvimos que abordar, adecuándonos a las transformaciones y necesidades de reformulación de los objetivos específicos de la investigación que se presentan como sigue:

- ✓ Analizar el perfil de los estudiantes adultos subsaharianos;
- ✓ Recoger información sobre las necesidades, motivaciones, estrategias y dificultades de aprendizaje en las clases de español para adultos inmigrantes africanos;
- ✓ Identificar las dificultades personales de enseñanza detectadas por los profesores de español para inmigrantes adultos;
- ✓ Analizar el perfil de los docentes encargados de la formación lingüística de este alumnado, subrayando los aspectos que consideran relevantes para dar clase;
- ✓ Determinar los recursos utilizados, así como analizar los estilos de enseñanza adoptados en las clases de español para adultos subsaharianos.

Estos objetivos permitirían, en primer lugar, sacar unas conclusiones sobre la problemática de la docencia del español a inmigrantes no hispanohablantes, provenientes de diferentes países de la parte subsahariana del continente africano y, en segundo lugar, conducirían a diseñar, en la tercera parte de la tesis, una propuesta

metodológica para trabajar un componente lingüístico en la clase de español para alumnos inmigrantes adultos, principalmente aquellos de origen subsahariano.

4.2- DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra cercanía, tanto física como profesionalmente hablando, condicionó y favoreció la elección del entorno de realización del estudio de campo que encarna esta investigación. Este apartado tiene como propósito precisar el ámbito territorial del trabajo de campo realizado, así como describir y justificar el objeto de estudio y las fases de la investigación.

4.2.1- Ámbito territorial y colectivo objeto de estudio

Como hemos visto en el capítulo 2, las comunidades autónomas que acogen un mayor número de población extranjera de origen subsahariano afincada en España son Cataluña, Madrid, Andalucía y la Comunidad Valenciana.

Según datos del año 2010 recogidos en la Encuesta Regional de Inmigración (Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos de la Región), la Comunidad de Madrid registraba el 16,9% del total de las personas de origen subsahariano censadas en España y que representaban el 3,45% de la población extranjera presente en dicha comunidad en el año 2013.

Para poder controlar mejor las variables y confirmar, con relativa facilidad, algunos datos del estudio, decidimos concentrar nuestros esfuerzos en la Región madrileña⁷⁹, centrándonos en la capital y el área metropolitana, tal como aparece en el mapa ofrecido a continuación.

⁷⁹ Aunque no hemos encontrado, durante la revisión bibliográfica y la redacción del marco teórico de este trabajo, ningún estudio específico sobre la formación en lengua española de adultos subsaharianos en España, conviene subrayar que otro de los factores que motivó la elección del ámbito territorial de nuestro estudio es que en otras comunidades, como Cataluña, se ha realizado algún estudio, aunque



Mapa 4: **Zonas territoriales de la Comunidad autónoma de Madrid**⁸⁰

Esta delimitación se corresponde, además, con las localidades donde se ubican los ciudadanos procedentes de diferentes países africanos subsaharianos afincados en Madrid (véase el apartado 2.3.1).

En coherencia con los objetivos del proyecto de tesis, el corpus empírico recoge datos de dos fuentes interrelacionadas, a saber, los profesores que imparten clases de

muy diluido en el marco general de los inmigrantes en España. Véanse, por ejemplo, García Mateos (2004), así como Villalba y Hernández (2008).

⁸⁰ Este mapa se ha cogido de la página web siguiente:
<http://www.lascasasrurales.com/provincias.asp?P=28> (consultada el 10/03/2014).

castellano para inmigrantes y los alumnos adultos de origen subsahariano que acuden a clase de lengua en centros de formación estructurada en la Comunidad de Madrid⁸¹.

Por otro lado, considerando las características de los profesores, previamente supuestas y luego confirmadas por los datos de las encuestas (véanse los capítulos 3 y 5 donde presentamos y analizamos el perfil del profesor de español para inmigrantes)⁸², se han recogido datos tanto de profesores en activo como de aquellos que no están impartiendo, actualmente, clases de español a inmigrantes. No obstante, todos los encuestados habían de tener o haber tenido en sus clases alumnos inmigrantes de origen subsahariano.

4.2.2- Fases de la investigación

El trabajo de campo de esta investigación se ha desarrollado desde enero hasta diciembre del año 2013. Quitando el corte del período vacacional, esto es de enero a junio (curso académico-escolar 2012-2013) y de octubre a diciembre (curso académico-escolar 2013-2014).

La primera fase consistió en la realización de entrevistas directas a responsables de los centros elegidos, así como a profesores, seguidas por observaciones de clases en algunos de estos centros. Esta fase tenía como objetivo general recoger información cualitativa que nos permitiera plantear unas preguntas claras en los cuestionarios y también reforzar el análisis de los datos cuantitativos que surgirían de las encuestas. Al adoptar una metodología de investigación mixta, nos parece determinante esta fase previa que, tal como se puede apreciar en la figura 2,

⁸¹ Conviene recordar que hemos considerado, con el objetivo de recoger la mayor cantidad de información posible, los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), asociaciones (españolas y constituidas por inmigrantes), sindicatos, parroquias, Centros Cívicos de Ayuntamientos, etc.

⁸² Más que suposiciones sobre el perfil de los profesores (nativos, extranjeros, voluntarios, etc.), podríamos decir que, al ser profesor de español para inmigrantes desde hace varios años, contamos con el conocimiento de algunas características observadas y, en este sentido, siguiendo a Pires (1997: 147), *“la collecte des données se fait en fonction des besoins de l'analyse et de la construction théorique: à mesure qu'on se pose des questions ou qu'on formule des hypothèses, on cherche des éléments empiriques pour poursuivre ou boucler l'analyse”*

facilita el acceso al campo de dominio de los profesores y, sobre todo, la comprensión de la acción docente (véase el apartado 3.3.1).

Las encuestas, es decir, las entrevistas directas y el reparto de cuestionarios, se han dirigido a una población entre 16 y 64 años de edad.

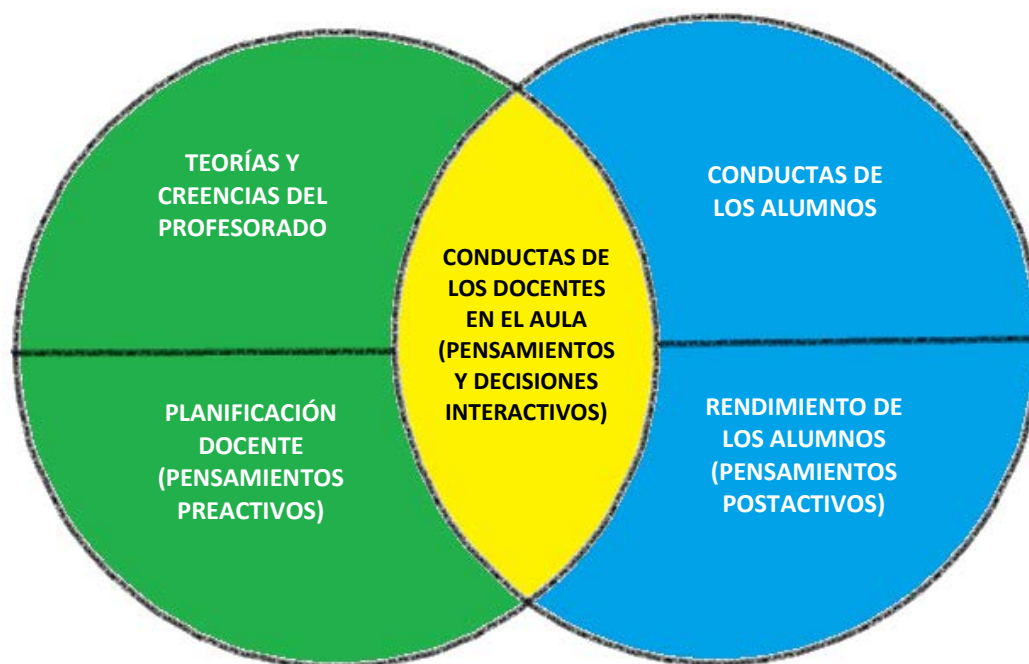


Figura 2: Componentes del paradigma del pensamiento del profesor⁸³

La segunda fase consistía, por consiguiente, en la elaboración y distribución de los cuestionarios para profesores, por una parte, y para alumnos inmigrantes adultos, por otra. En el caso de estos últimos, cabe destacar que, aun teniendo claro el público al que iban dirigidas las encuestas, tuvimos que resolver la situación evidente de la multinacionalidad de las clases de español para inmigrantes. En efecto, a excepción de

⁸³ Elaboración propia: adaptado de Wittrock, 1990 y Madrid, 1998. Analizando los diferentes componentes interrelacionados del paradigma del pensamiento del profesor, podemos discrepar del planteamiento de Richards y Lockhart (1996: 3) cuando afirman que *“Much of what happens in teaching is unknown to the teacher. Teachers are often unaware of the kind of teaching they do or how they handle many of the moment-to-moment decision that arise”*.

los grupos de alumnos de los dos centros de formación de la asociación Karibú⁸⁴, todas las otras aulas son multicontinentales. Para evitar la sensación de discriminación en las clases, lo que en nuestra opinión podría condicionar en cierta medida las repuestas de los encuestados, repartimos los cuestionarios a todos los alumnos de las aulas seleccionadas. Luego separaremos las respuestas de los alumnos subsaharianos del resto antes de proceder al tratamiento de los resultados.

Es importante apuntar que el reparto de los cuestionarios se hizo tanto por correo electrónico como de forma presencial (véanse los detalles en los capítulos 5 y 6).

La tercera y última fase consistió, primero, en la recogida de los cuestionarios cumplimentados con la consiguiente eliminación de los datos no relevantes para este estudio (apartamos, tal como se ha mencionado anteriormente, los cuestionarios de alumnos procedentes de países no-subsaharianos), luego, la definición de variables para facilitar el volcado de los datos en el programa informático escogido y que se precisará en los capítulos siguientes (apartados 5.1 y 6.1) y, finalmente, la descripción y análisis de los resultados de las encuestas.

4.3- HERRAMIENTAS DE TOMA DE DATOS

Algunos autores considerados influyentes en el campo disciplinar de las segundas lenguas, por ejemplo: Allwright (1988), Chaudron (1988), Dabène et al. (1990), Germain (1999), Puren (1999) y van Lier (1988), parecen coincidir en afirmar que la observación se impone como modo principal de recogida de datos para cualquier investigación que busca comprender mejor las prácticas de enseñanza en el aula (Pambianchi, 2003).

⁸⁴ Karibú significa “*Bienvenido*” en lengua Swahili. La asociación Karibú: Amigos del Pueblo Africano fue fundada en 1991 y desarrolla, desde entonces, sus actividades como organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, independiente, aconfesional y apolítica. Sus objetivos están orientados a la Ayuda Humanitaria (acogida, alojamiento temporal, servicios sanitarios) y a la Integración (servicio jurídico, formación, integración laboral, actividades con niños y jóvenes) de los inmigrantes y refugiados más desprotegidos provenientes del África Subsahariana.

En efecto, Harklau (2011: 177), a través de una revisión de las investigaciones recientes realizadas con metodologías cualitativas, llega a la conclusión de que:

A great number of recent qualitative studies on SLA have also used observations and field notes.

Esta opción metodológica, que se desarrolla en la mayoría de los casos dentro de las aulas⁸⁵, se ve resumida en la siguiente afirmación de van Lier (1988: 9):

In L2 classroom research (CR), the central data derive from things that go in the classroom. This seems self-evident, yet much research goes by the name of CR which gets its data from other sources [...]. I would suggest that CR requires the researcher spends most of the time during the data-gathering phase(s) of the project inside actual, regular, ongoing classrooms that have not been specially set up for the purpose of research.

⁸⁵ Harklau (2011) constata que muy pocas observaciones educativas se han realizado fuera de la escuela al contrario de lo destacable que es el uso de dicha metodología en lugares de trabajo (Curry y Lillis, 2004; Gordon, 2004; Lear, 2005), en casas (Bongartz y Scheider, 2003; Gordon, 2004; Hawkins, 2005) y en comunidades (Gordon, 2004; Kramsh y Whiteside, 2008). Conviene indicar que, en el marco de la presente investigación, hemos realizado de manera instintiva observaciones fuera de las aulas de español para inmigrantes. La poca presencia de alumnos adultos subsaharianos en las aulas de lengua y nuestra preocupación por saber, por un lado, dónde se encuentran y qué hacen en las horas de clases de español y, por otro, la búsqueda de respuesta sobre por qué no acuden a clase, nos llevó a realizar observaciones y entrevistas de manera informal a estas personas. Aparte de las grandes dificultades que tuvimos por obtener algunas respuestas, cabe destacar la falta de motivación por aprender la lengua, principalmente, por no encontrarle ninguna utilidad inmediata para sobrevivir. “¿Por qué voy a aprender español si no me sirve para nada?” nos preguntaban varios africanos que prefieren pasar el tiempo con otros paisanos en alguna plaza de la capital madrileña. Otros intentan convencernos de que, con saber decir tres oraciones, ya no necesitan ir a clase. Por ejemplo: “¿Cómo te llamas? “Yo me llamo...” “Te quiero”. En definitiva, un proyecto de investigación futuro podría ser el estudio de la competencia lingüística de los africanos subsaharianos que nunca pisaron un aula de lengua en contexto de inmersión.

En este sentido, elaboramos una ficha de observación de clases como primera herramienta de toma de datos. Fue diseñada de modo que recogiera respuestas de entrevistas dirigidas a los profesores antes de empezar su clase, sobre los objetivos de la actividad a desarrollar, sus criterios de selección de materiales y los soportes del aula. Luego, durante la clase, realizamos una observación pasiva, tomando nota del desarrollo de las unidades didácticas, según los diferentes puntos elegidos en la ficha de observación. Y, después de la clase, recogimos las impresiones del profesor sobre el desarrollo de la misma.

FICHA DE OBSERVACIÓN		
Centro de enseñanza: _____		
Nombre del profesor: _____		
Nivel de dominio lingüístico del curso: _____ Fecha: _____		
I	ANTES DE LA CLASE	OBSERVACIONES
0.	Hablar con el profesor sobre: los objetivos, los criterios de selección de material y los soportes del aula.	
II	DURANTE LA CLASE: Observar y analizar	
1.	Cómo se han planteado y llevado a cabo los objetivos .	
2.	Cómo se ha captado la atención del alumno: recursos empleados; activación de conocimientos previos (revisión).	
3.	Cómo se han dado las instrucciones para realizar las actividades: con / sin ejemplos; comprobando que todos los alumnos han entendido; etc.	
4.	Qué tipo de actividades se han usado en clase: deductivas, inductivas; de presentación, de práctica, de producción; controladas, semicontroladas, libres; de atención a la forma, a las formas, al significado; ¿se han practicado las cuatro destrezas?	
5.	La progresión de la clase: tiempo requerido por cada actividad según contenido; fin de la	

	actividad en la secuencia didáctica; paso, transición entre actividades.	
6.	La dinámica de la clase: colocación de las mesas; cambios en esta colocación; posición y movimientos del profesor y de los alumnos.	
7.	La interacción a lo largo de la clase: profesor-alumno, profesor-grupo, alumno-alumno, parejas, etc.; la atmósfera general; regulación de los turnos de habla de los alumnos: intervención espontánea - preguntas a cada alumno - neutralización de los que hablan más - potenciación de los que menos intervienen; etc.; interrupciones - interferencias; refuerzos positivos por parte del profesor; etc.	
8.	Los apoyos utilizados por el profesor para ayudar a la comprensión del mensaje: kinésicos; prosódicos; visuales; otros.	
9.	Si ha habido algún alumno con dificultades para entender las explicaciones.	
10.	Si se ha empleado alguna vez alguna de las lenguas maternas de los alumnos.	
11.	El error en la clase: tipos de errores; corrección del profesor.	
III	DESPUÉS DE LA CLASE	OBSERVACIONES
12.	Comentar con el profesor impresiones generales sobre el desarrollo de la clase: las dificultades específicas, las estrategias metodológicas usadas e imprevistas, etc.	

Cuadro 16: **Modelo de ficha de observación de clase de E/L2**

Las observaciones, con o sin la ficha diseñada, nos sirvieron para apoyar nuestros planteamientos descriptivos a lo largo de todo el trabajo de investigación. Constituyeron una fuente importante para el desarrollo del capítulo 3 de la tesis. Además, sirvieron de base para la redacción de las preguntas correspondientes a las entrevistas dirigidas.

Es importante subrayar, sin embargo, que la ficha de observación se utilizó exclusivamente para recoger la información que nos dieron algunos profesores con los

cuales pudimos entrevistarnos y/o aquellos que aceptaron que entrásemos en sus aulas. Pues, aunque todos los docentes manifestaron un interés inmediato por nuestra investigación y que les hubiéramos aclarado que estábamos desprovistos de toda intención evaluadora, no fue nada fácil conseguir entrar en las clases para realizar una observación de orientación descriptiva. Esta misma dificultad se apreciará, más tarde, durante la fase de recogida de los cuestionarios a ellos dirigidos.

La segunda herramienta utilizada para recabar información es el cuestionario como instrumento que permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa⁸⁶. Para nuestra investigación, elaboramos dos cuestionarios. Uno fue diseñado específicamente para que respondieran los profesores:

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES DE ESPAÑOL PARA ADULTOS INMIGRANTES

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las dificultades de enseñanza detectadas por los profesores de español para inmigrantes y analizar los estilos de enseñanza adoptados en las clases de Español/L2.

Agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas, asegurándole la total confidencialidad de los datos.

El segundo iba orientado a los alumnos inmigrantes adultos residentes en la Comunidad de Madrid, y provenientes especialmente de la parte subsahariana del continente africano:

⁸⁶ Según Santamaría Martínez (2008: 158), “el cuestionario es un instrumento de investigación que se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales y, por ello, en la educación. Este procedimiento permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y aleatoria que favorece el llegar a una serie de conclusiones estadísticas, consideramos, de amplio interés pedagógico. El cuestionario facilita la consulta a una población amplia, de manera rápida, sistemática, ordenada y fiable”. Véase, también, Sierra Bravo (1994: 304-350).

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (ADULTOS) DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las necesidades, motivaciones, estrategias y dificultades de aprendizaje de adultos africanos subsaharianos en las clases de español como segunda lengua (E/L2).

Agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas, asegurándole la total confidencialidad de los datos.

Los instrumentos de investigación como son los cuestionarios ayudan a entender algunos fenómenos, a través de la recogida de datos, la realización de preguntas sobre estos datos y el desarrollo de teorías a partir de los resultados sacados (Strauss y Corbin, 1990). En este mismo orden de ideas, Glaser (1978: 8) opina que:

The hard thought necessary to generate good ideas requires that the analyst treat "all as data" at some level. Whether his material is research data, other ideas on it or the literature, it is to be compared to the ongoing data and memos for the purpose of generating the best fitting and working idea.

De acuerdo con este autor y como se ha mencionado previamente, procederemos a presentar, a continuación, los métodos de recogida de datos, así como la descripción y el análisis de los resultados del estudio de campo.

ENCUESTA DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA ADULTOS INMIGRANTES: DESCRIPCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con que la enseñanza es una expresión de valores y actitudes y no solo información o conocimiento, y que la enseñanza humanística no es solamente la centralización en el alumno sino en la persona (Williams y Burden, 1997), coincidimos, en gran parte, con Brown (1994: 437) cuando defiende lo siguiente:

The main thing wrong with the world of education is that there's this group of people who do it - the teachers - and then there's another group who think they know about it - the researchers. The group who think they know about teaching try to find out more about it in order to tell the teachers about teaching - and that is total reversal. Teachers are the ones who do it and, therefore, are the ones who know about it. It's worth getting teachers to build on what they know, to build on what questions they have, because that's what matters - what teachers know and what questions they have. And so anybody who wants to be a helpful researcher should value what the teachers know and help them develop that.

Esta afirmación de Brown apoya nuestra motivación, como docente y como investigador (*classroom researcher*, en este caso), por recoger información sobre la acción pedagógica en el aula de lenguas⁸⁷, presentar un corpus selectivo de datos y analizar los resultados, a partir de las respuestas obtenidas de los profesores de español para inmigrantes.

⁸⁷ Utilizamos el plural porque, además de dar clase de castellano para inmigrantes adultos, impartimos cursos de francés a adultos españoles, denominados “Francés para viajeros”, en un Centro Cívico de Getafe (Madrid). Esto nos lleva a reflexionar, a menudo, sobre las diferentes estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, utilizadas para ambos idiomas por los diferentes actores en juego.

5.1- PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA OBTENCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CORPUS DE DATOS

Los datos presentados y analizados a continuación (apartado 5.2) provienen de los cuestionarios cumplimentados por profesores de español para inmigrantes. Como se ha mencionado en el capítulo 4, el corpus de datos se obtuvo a través de una encuesta realizada a los docentes que tienen (o han tenido) en sus aulas a adultos inmigrantes subsaharianos. Hemos repartido, a este efecto, cuestionarios impresos en los diferentes centros de estudios adonde acuden inmigrantes africanos subsaharianos en la Comunidad de Madrid (véase el capítulo 6 en el cual presentamos algunos centros donde los alumnos reciben clases de español y, también, el apéndice 6: *Directorio de asociaciones españolas y africanas que ayudan a los inmigrantes africanos en la Comunidad de Madrid*).

Pero, también, enviamos el cuestionario por correo electrónico a profesores, de forma directa e individualmente, y a través de los responsables de los centros. De los cien (100) cuestionarios distribuidos, recibimos al final cincuenta y cinco (55) cumplimentados que se traducen en un total de ochocientas veinticinco (825) respuestas válidas.

Cabe resaltar que nos llevó mucho tiempo recoger las respuestas a los cuestionarios repartidos. Hubo que insistir bastante para conseguir que muchos docentes nos contestasen. De hecho, tuvimos que reenviar varias veces las preguntas e ir, luego, a los centros de enseñanza para recoger las respuestas. Conviene agradecer, sin embargo, la implicación personal de algunos responsables de las instituciones por encargarse de distribuir las entrevistas y mandarnos buena parte de las respuestas de sus colaboradores, o bien por correo electrónico (escaneándolas todas) o bien por correo postal o por fax.

El corpus de datos relativo a los profesores consta de diez (10) preguntas y un punto once (11) que se reservó para las sugerencias y/o los comentarios que quisieran hacer. Solo tres (3) preguntas se plantearon como abiertas, a saber:

Pregunta nº3: ¿Cuáles son sus motivaciones para enseñar español a inmigrantes?

Pregunta nº5: ¿Qué recursos específicos utiliza en sus clases de español para extranjeros?

Pregunta nº6: ¿Qué dificultades personales encuentra a la hora de enseñar la lengua española a inmigrantes?

Pero, además, algunas preguntas ofrecían la opción de respuestas múltiples, como son:

Pregunta nº4: ¿Qué nivel de conocimiento tienen sus alumnos en clase?

Alfabetización

Básico

Intermedio

Avanzado

Pregunta nº7: ¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando enseña español a inmigrantes subsaharianos?

De carácter lingüístico: lengua de origen; primera lengua (de estudios/escolarización); conocimientos anteriores de español.

Socioeconómico: nivel de formación inicial en el país de origen; situación socioeconómica en el país de origen; redes sociales (amistades; grupos de pertenencia); perspectivas de futuro en España.

Situación jurídica en España: legales; sin papeles; refugiados – asilados.

Pregunta nº8: ¿Cuáles son las dificultades lingüísticas típicas de los adultos subsaharianos en la clase de español?

Aspectos fonéticos y fonológicos

Aspectos gramaticales

Aspectos léxicos

Aspectos comunicativos

Destrezas lectora y escrita

Las preguntas 9 y 10 se plantearon para determinar, por un lado, la conciencia metodológica de los profesores, así como sus estilos de enseñanza en la clase de idiomas y, por otro, su sistema de evaluación de los alumnos inmigrantes.

Para obtener los resultados cuantitativos del corpus de profesores, utilizamos el programa informático SPSS (versión 17.0 para Macintosh) para el volcado de los datos⁸⁸. La mayor parte de los análisis serán, por consiguiente, fundamentalmente descriptivos, puesto que se hizo uso de los estadísticos resumen habituales para variables categóricas (frecuencias relativas-porcentajes) y variables cuantitativas (estadísticos de promedio y tendencia central: media y mediana; estadísticos de dispersión: máximo y mínimo)⁸⁹. Cabe indicar que además del programa SPSS, utilizamos el programa Microsoft Excel 2010 que nos permitió obtener unos gráficos más atractivos que los generados por el SPSS. También, las tablas se han hecho directamente con el programa Microsoft Word 2010. En definitiva, optamos por una combinación de programas informáticos, de forma totalmente complementaria, para la presentación, descripción y análisis del corpus de datos.

⁸⁸ En esta fase de la investigación, contamos con la ayuda de **Celia Díaz Catalán**, profesora del departamento de Sociología V de la Universidad Complutense de Madrid, investigadora en el grupo CIBERSOMOSAGUAS y técnico de investigación en el Colegio de Sociólogos y Politólogos de Madrid. Esta profesora es una profesional reconocida, entre otros, por su dominio del programa SPSS.

⁸⁹ Las variables utilizadas en esta encuesta son esencialmente nominales. Entendemos por variable cualquier característica o cualquier cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores. Son conceptos clasificatorios que permiten ubicar a los individuos en categorías o clases y son susceptibles de identificación y medición (Sabino, 1980 y Briones, 1987).

5.2- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CORPUS DE PROFESORES

A continuación, pasamos a describir y analizar cada uno de los parámetros del corpus, siguiendo el orden de las preguntas de la encuesta dirigida a los profesores.

5.2.1- Datos generales sobre los docentes

De los resultados de la encuesta realizada a los profesores, se puede destacar que el colectivo se encuentra moderadamente feminizado:

	HOMBRES	MUJERES
PROFESORES DE EL2	21	33

Tabla 8: Diferencia numérica de profesores por sexo

En efecto, el 60% de los docentes son mujeres frente al 38,2% (como indican la tabla 8 y el gráfico 5). Esta diferencia, aunque llamativa, no resulta sorprendente ya que la práctica docente ha tenido, a menudo, una predominancia de las mujeres en el ejercicio de dicha función. El dato curioso, sin embargo, podría ser que algunos de los encuestados no hayan querido manifestar su sexo. Aunque nos parece bastante irrelevante este hecho, suscita nuestra reflexión acerca de la obvia libertad de indicar su orientación sexual.

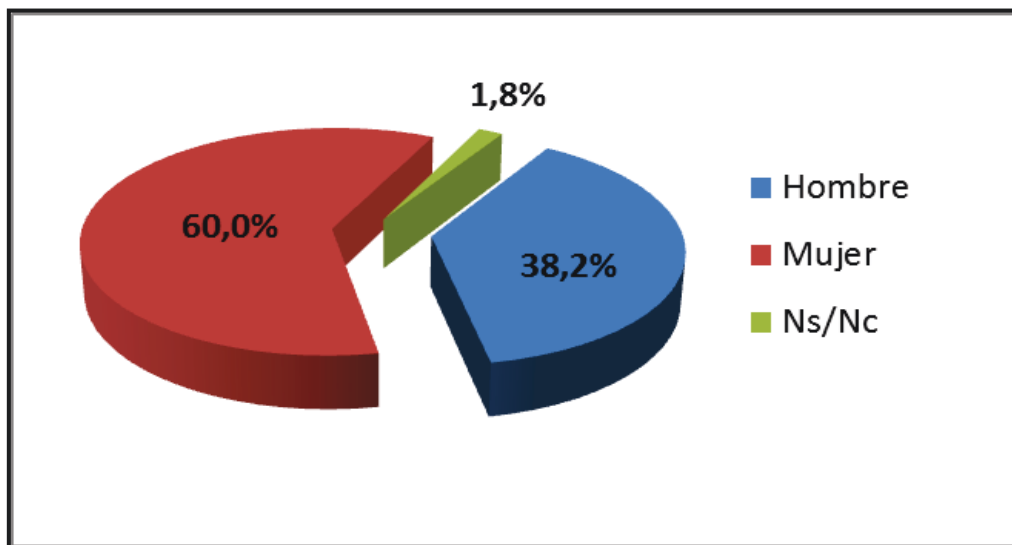


Gráfico 5: Relación porcentual de los profesores por Sexo

No nos extraña tampoco que el 3,6% frente al 1,8% como se ha mencionado arriba, es decir, exactamente el doble de los profesores que no contestaron a la pregunta anterior, tampoco hayan contestado a nuestra pregunta sobre su edad, aun siendo de manera genérica y orientativa, como se aprecia en el gráfico 6. Esto nos recuerda que muchas personas continúan siendo bastante recelosas en cuanto a comunicar información sobre su edad.

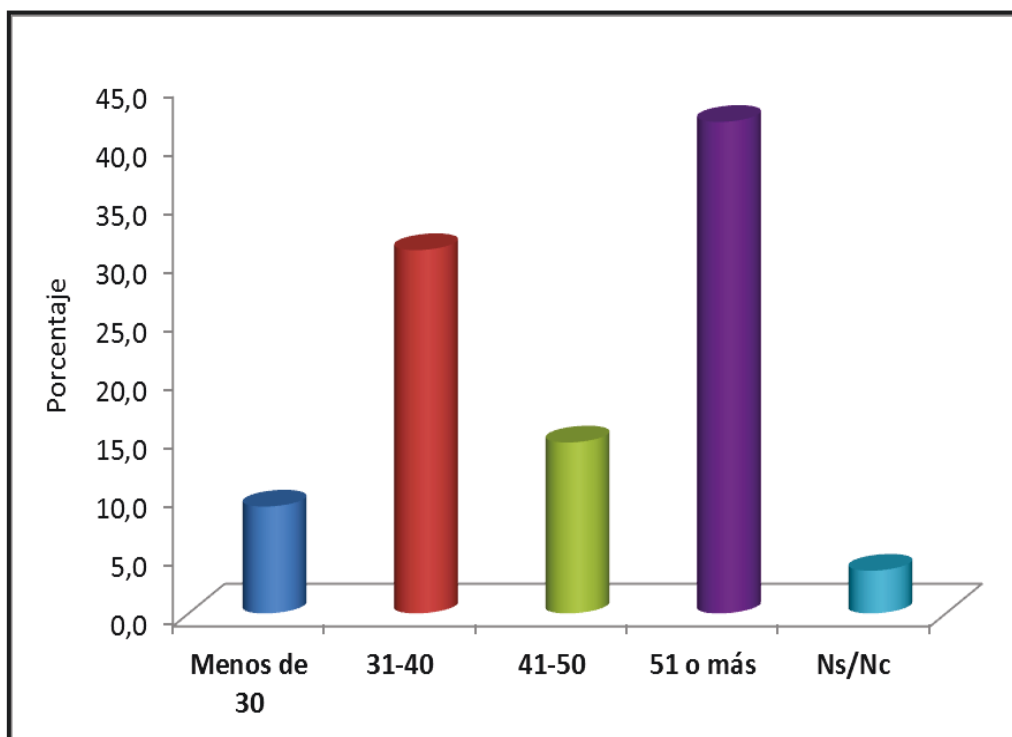


Gráfico 6: Relación porcentual de los profesores por Edad

Ahora bien, debemos subrayar que casi todas las personas que se dedican a la enseñanza a personas extranjeras, en general, son jóvenes y en edad laboral. Es decir que más de la mitad son menores de 50 años y el 41,8% son mayores de 51 (tabla 9). Podemos interpretar este dato, también, como que muchas personas eligen dedicar su tiempo libre al ejercicio de la profesión docente aunque no tengan, como comprobaremos más adelante, ninguna compensación económica. Y esta elección se hace independientemente de que tengan menos de 30 o más de 50 años.

Por otra parte, observamos que los hombres superan a las mujeres entre los encuestados que tienen entre 41 y 50 años, mientras que las mujeres mantienen una mayoría aplastante entre los mayores de 51 años.

EDAD		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Menos de 30	5	9,1	9,1
	31-40	17	30,9	40,0
	41-50	8	14,5	54,5
	51 o más	23	41,8	96,4
	Ns/Nc	2	3,6	100,0
	Total	55	100,0	

Tabla 9: Referencias numéricas y porcentuales de los profesores por edad

Y, también, nos parece relevante destacar el - casi - empate numérico entre profesores menores de 30 años, así como los que tienen entre 31 y 40 años y que imparten clases de castellano a inmigrantes (tabla 10). Eso se debe, en parte, a que a esta edad es cuando la mayoría han acabado una carrera universitaria y un máster o están estudiando algún posgrado y eligen, por falta de un trabajo remunerado, dedicar parte de su tiempo a ayudar, al mismo tiempo que buscan ganar experiencia práctica en docencia (véase el apartado 5.2.3 sobre las motivaciones por enseñar).

EDAD							Total
SEXO		< 30	31-40	41-50	>51	Ns/Nc	
	Hombres	2	8	5	6	0	21
	Mujeres	3	9	3	17	1	33
	Ns/Nc	0	0	0	0	1	1
Total		5	17	8	23	2	55

Tabla 10: Cruce entre sexo y edad de los profesores

No cabe duda de que el nivel de estudios es un parámetro relevante, cuando hablamos del ejercicio de la tarea didáctica, aunque algunas personas piensan y opinan que cualquier nativo puede enseñar su lengua materna a los migrantes. La formación pedagógica profesional es una búsqueda incesante que expresan los profesores. Es la razón por la cual elegimos dos variables principales para distinguir a los docentes entrevistados, a saber, aquellos que tienen una formación en filologías y ciencias de la educación y los que son titulados en otras disciplinas.

Como muestra el gráfico 7, es menester apuntar que de los 55 encuestados considerados en esta investigación, más de la mitad, es decir, el 58,2% de los docentes afirman tener una licenciatura frente al 38,2% que poseen un máster y apenas el 2% que han realizado estudios doctorales.

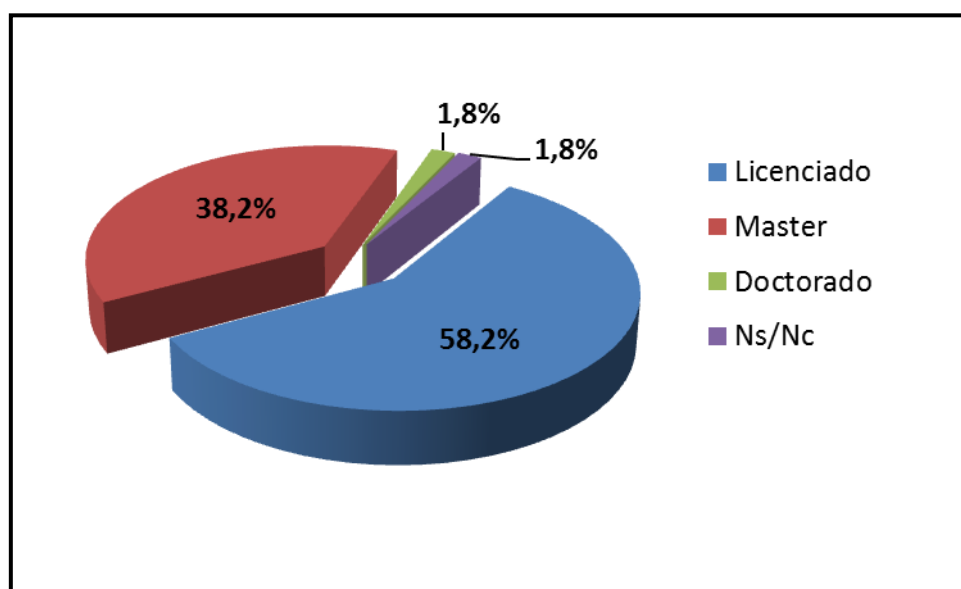


Gráfico 7: **Nivel de formación de los profesores**

Y, como era de esperar, encontramos una variedad de perfiles entre los docentes que dan clases a inmigrantes. A través del gráfico 8, podemos observar que el 44,4% de los profesores son licenciados o graduados en filologías y ciencias de la educación. Entre otros, filología hispánica, filología inglesa, filología moderna, filología clásica, lengua y literatura españolas, pedagogía, teoría de la literatura y literatura comparada, psicopedagogía, psicología con habilitación en lengua e historia. Y el 55,6%

son titulados en especialidades como, por ejemplo, trabajo social, geografía, derecho, historia, historia del arte, arte dramático, economía, marketing, veterinaria.

Se aprecia poca diferencia de género entre los licenciados en otras carreras (el 50% de mujeres frente al 45% de hombres), al contrario de los titulados universitarios en filologías y ciencias de la educación (tabla 11).

Licenciatura				
Sexo	Porcentajes de contingencia			
			Filologías y Ciencias de la educación	Otras
	Hombre	Frecuencia	6	9
		% dentro de Sexo	40,00%	60,00%
		% dentro de Licenciatura	37,50%	45,00%
		% del total	16,70%	25,00%
	Mujer	Frecuencia	10	10
		% dentro de Sexo	50,00%	50,00%
		% dentro de Licenciatura	62,50%	50,00%
		% del total	27,80%	27,80%
	Ns/Nc	Frecuencia	0	1
		% dentro de Sexo	0,00%	100,00%
		% dentro de Licenciatura	0,00%	5,00%
		% del total	0,00%	2,80%
	Total	Frecuencia	16	20
		% dentro de Sexo	44,40%	55,60%
		% dentro de Licenciatura	100,00%	100,00%
		% del total	44,40%	55,60%

Tabla 11: Porcentajes de contingencia del cruce entre sexo y licenciatura

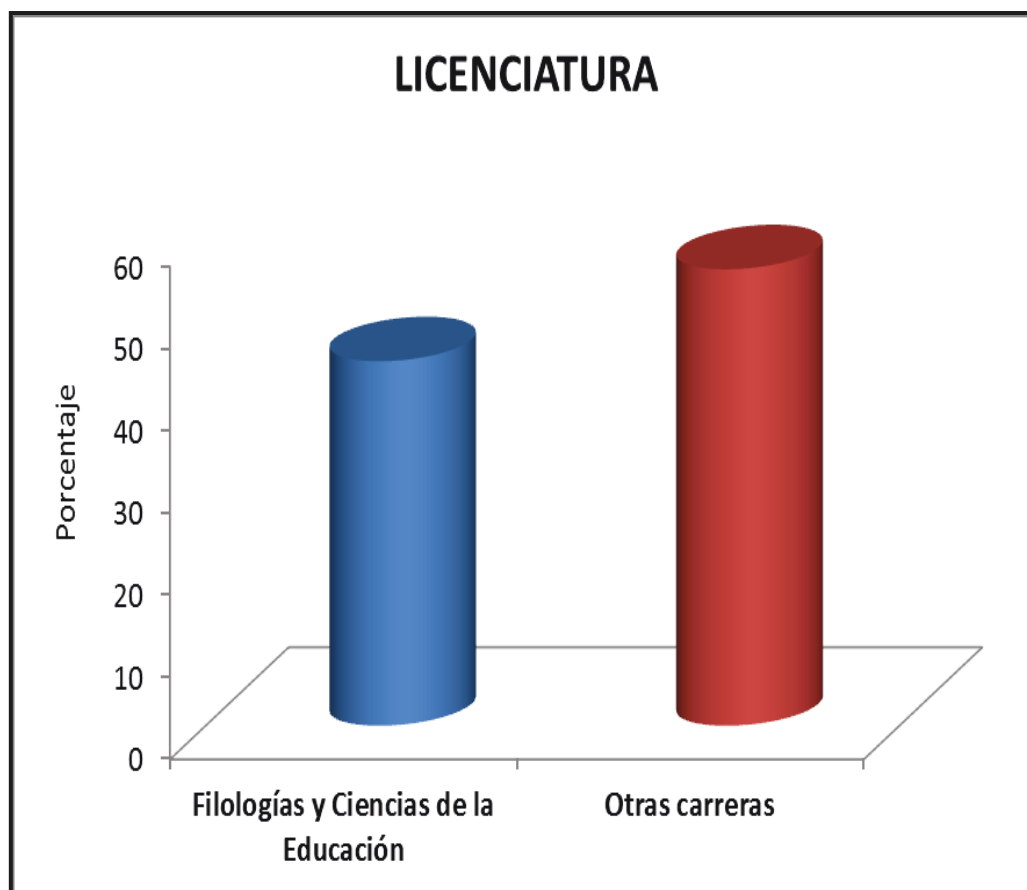


Gráfico 8: Relación porcentual de los profesores licenciados según carreras

En cuanto a los que poseen un máster, la diferencia es muy grande entre aquellos que se especializaron en filologías y ciencias de la educación (86,7%) y los que son de otras carreras (13,3%).

Esta diferencia porcentual (gráfico 9) se refleja en que los profesores de español para inmigrantes entrevistados indican poseer un título de posgrado en enseñanza del español como lengua extranjera (Máster ELE), lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, lingüística hispánica, formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, investigación, prevención de riesgo laboral y psicomotricidad, análisis de sistemas.

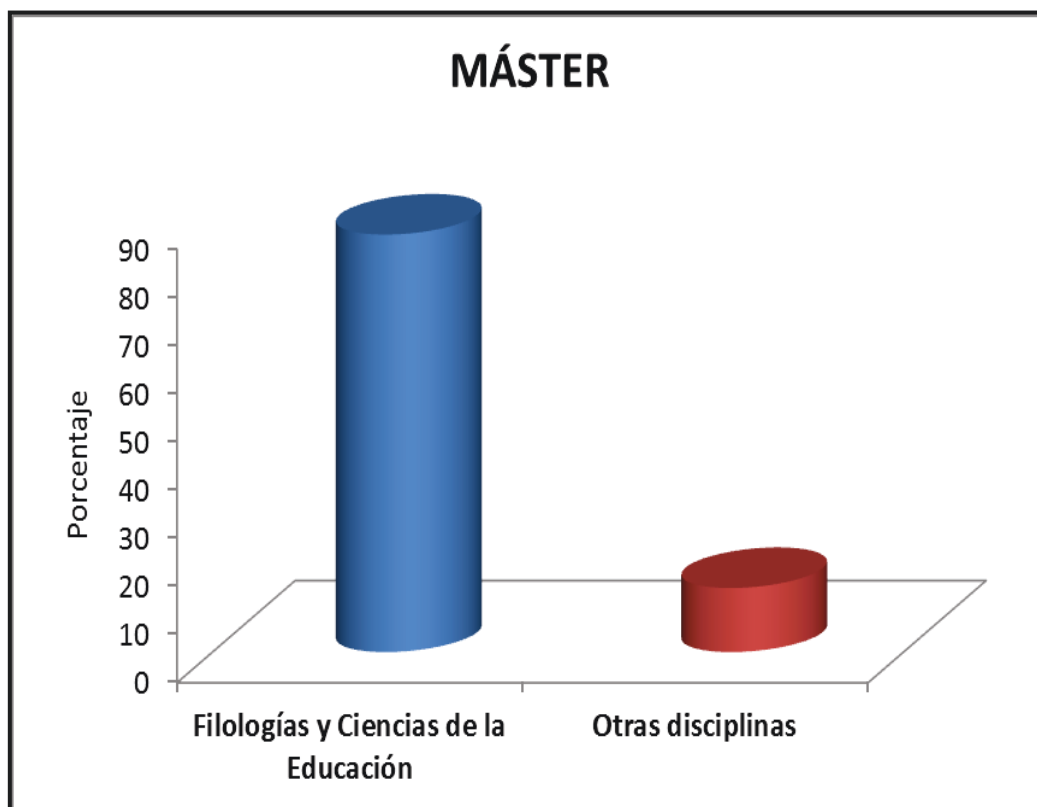


Gráfico 9: Relación porcentual de los profesores con máster según carreras

Como se indica en la tabla 12, las profesoras con un máster en filologías y ciencias de la educación son sensiblemente más numerosas que los hombres que, por su parte, son los únicos, aunque en un porcentaje muy bajo, que tienen un posgrado en otras especialidades universitarias.

Por otro lado, observamos que el porcentaje de profesores licenciados (graduados) que tienen entre 31 y 40 años es exactamente igual al de los docentes de más de 50 años: el 36,10% respectivamente, aunque los últimos son mayoritariamente titulados, es decir, el 22,20% en filologías y ciencias de la educación frente al 13,90% en otras carreras. Este dato contrasta, como se mencionó previamente, con los profesores que han obtenido un máster en filologías y ciencias de la educación y que son, con una mayoría absoluta, jóvenes de entre 31 y 40 años (el 66,70% frente al 0% de los mayores de 50 años y el 13,30% de los menores de 30).

Máster					
Sexo			Filologías y Ciencias de la educación	Otras	Total
	Hombre	Frecuencia	4	2	6
		% dentro de Sexo	66,70%	33,30%	100,00%
		% dentro de Master	30,80%	100,00%	40,00%
		% del total	26,70%	13,30%	40,00%
	Mujer	Frecuencia	9	0	9
		% dentro de Sexo	100,00%	0,00%	100,00%
		% dentro de Master	69,20%	0,00%	60,00%
		% del total	60,00%	0,00%	60,00%
	Total	Frecuencia	13	2	15
		% dentro de Sexo	86,70%	13,30%	100,00%
		% dentro de Master	100,00%	100,00%	100,00%
		% del total	86,70%	13,30%	100,00%

Tabla 12: Porcentajes de contingencia del cruce entre sexo y Máster

De todos los profesores que contestaron a nuestra encuesta, solo dos mencionaron el nivel de doctorado. Es importante resaltar, no obstante, que muchos educadores licenciados y aquellos con posgrados han realizado también otras formaciones. En efecto, como se puede observar en el gráfico 10, más del doble de los que contestaron a esta pregunta (69,60%) afirmaron haber realizado alguna otra formación relacionada con las ciencias de la educación: Curso de Didáctica de ELE, Examinador del DELE A1-A2, DELE C1-C2, Cursos de ESL (English as Second Language), Cursos específicos de enseñanza de español a inmigrantes, Curso de Mediación intercultural.

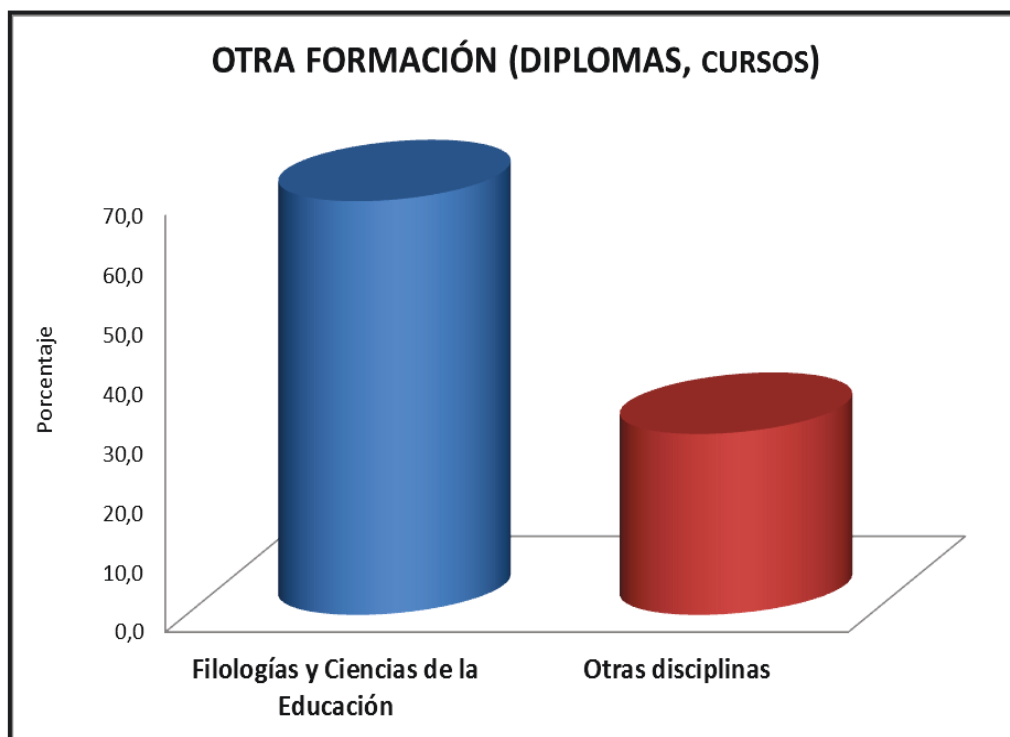


Gráfico 10: Relación porcentual de los profesores con otras titulaciones según carreras

También, observamos que los docentes han realizado distintos cursos acreditados con diplomas o certificados. Además de aquellos que manifestaron haber hecho cursos de idiomas (inglés, francés, árabe) en Escuelas Oficiales de Idiomas, contamos con maestras (algunas especializadas en audición y lenguaje), así como con diplomados en magisterio o trabajo social. Es menester destacar, igualmente, que algunos profesores tienen formación como técnico de decoración cerámica, diplomados en sanidad o estudios musicales y otros tienen un grado superior en tecnologías de la información para los negocios. Recogemos, por otra parte, que algunos educadores son teólogos y otros afirman tener solo el nivel de enseñanza primaria o el título de bachillerato.

Conviene indicar que esta parte de la pregunta sobre los datos generales dirigida a los profesores tenía, precisamente, el objetivo de ofrecer a aquellos que no son titulados del segundo y tercer ciclo universitario la posibilidad de indicar sus formaciones. Constatamos que muchos de los docentes tienen una amplia experiencia de docencia para inmigrantes, aunque no sean licenciados o másteres. Del mismo

modo, la mayoría de los graduados universitarios que están dando clases de español a inmigrantes eligen cursar un posgrado en enseñanza del español como Lengua extranjera.

De hecho, casi el 90% de las personas que optan por dar clases de lengua a inmigrantes en la Comunidad de Madrid son nativos (gráfico 11). Los docentes de otras nacionalidades se reparten entre aquellos que tienen la doble nacionalidad, por ejemplo: hispano-libanesa, hispano-venezolana o hispano-argentina, y quienes solo ostentan su nacionalidad de origen, por ejemplo: mexicana, camerunesa o marroquí.

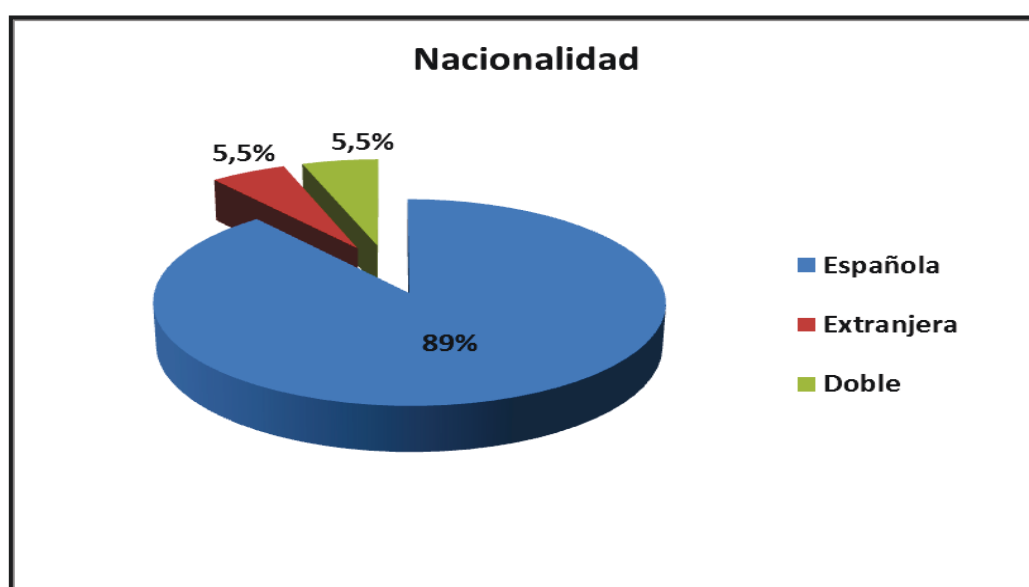


Gráfico 11: Relación porcentual de los profesores por Nacionalidad

Se resalta igualmente del corpus de profesores que, mientras que el 35,40% de los docentes españoles han realizado un posgrado (considerando el número total de los nativos licenciados), los educadores nacidos fuera de España casi doblan el porcentaje de posgraduados nativos (66,70%) y poseen uno o varios másteres. No obstante, conviene subrayar que muy pocos son los profesores de origen extranjero que imparten clases de lengua española en las aulas. Estos últimos tienen la ventaja, en todo caso, y, no tan obvia, de haber nacido y crecido en entornos multiculturales. Además, si, por lo general, no parecen necesitar una formación específica en cuanto al trabajo con colectivos procedentes de sus mismos continentes, resultan ser de mucha

ayuda como intermediadores para explicar, fehacientemente, algunas claves culturales de las poblaciones que conocen.

5.2.2- Trabajo con migrantes y formación en interculturalidad

La pregunta nº2 tiene como objetivo principal averiguar la importancia de la formación específica en interculturalidad⁹⁰ para quienes se dedican a la docencia a inmigrantes.

Como aparece en el gráfico 12, es una grata sorpresa comprobar que casi el 70% de los profesores afirman haber recibido una formación para tener competencias específicas en interculturalidad.

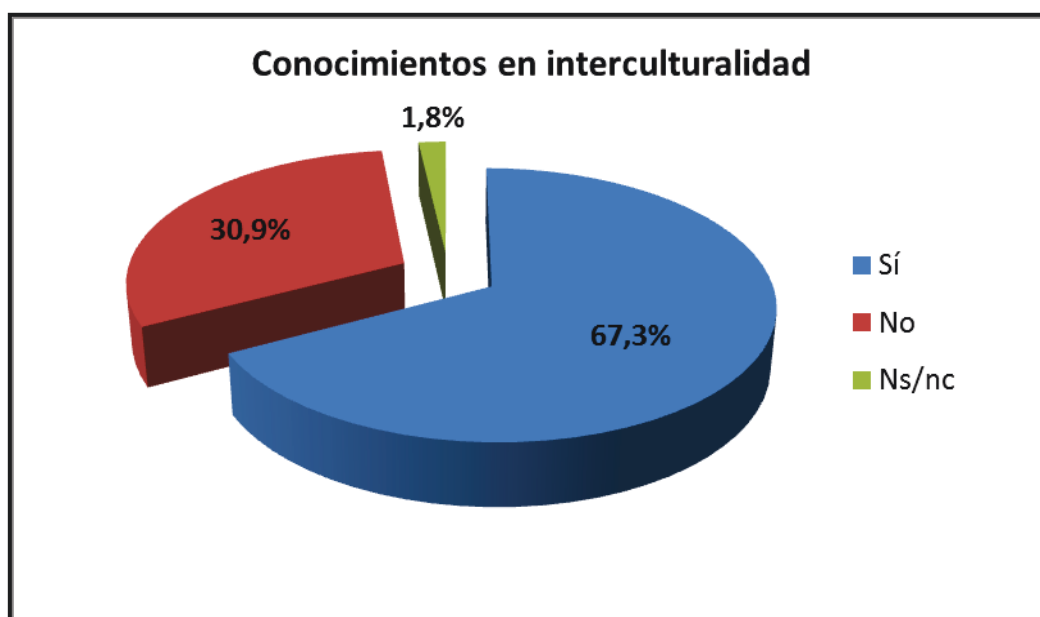


Gráfico 12: Formación específica en interculturalidad

⁹⁰ Mientras que el término multiculturalidad se utiliza, preferentemente, en sociología y en ciencia política, el término interculturalidad surge en el espacio educativo para definir el proceso de intercambio e interacción comunicativa que sería deseable en las sociedades multiculturales. La **educación intercultural** se puede definir, siguiendo a Sales y García (1997), como un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

La competencia intercultural es un concepto originado dentro de la lingüística general y más concretamente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Su interés último radica en la comprensión de los distintos y múltiples fenómenos que tienen lugar cuando una persona se encuentra en una situación comunicativa con interlocutores que no hablan su lengua y/o pertenecen a un ámbito cultural distinto del propio, aunque puede también hacer referencia a una situación más global de comunicación entre personas de diferentes orígenes en un grupo. En este orden de ideas, no podemos ceñirnos a la definición que aporta el Instituto Cervantes (2013)⁹¹ cuando deja entender que la competencia intercultural es:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

En efecto, por el hecho de que la competencia intercultural toma como referencia la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, que pueden comprenderse como sus precursores, las personas que enseñan lengua y cultura a otros deberían adquirir las competencias necesarias, aunque básicas, para trabajar en contextos de diversidad cultural. Ahora bien, es importante subrayar que la competencia intercultural no supone un aprendizaje que implique desplazar la atención al contexto en primera instancia, porque contiene en sí un fuerte componente de introspección puesto que, dada la naturaleza etnocéntrica generalizada de las personas, alcanzar una competencia intercultural significa, en muchas ocasiones, un proceso de deconstruir algunos elementos constituyentes de la forma de ver el mundo de uno mismo, para después reconstruirlo según una perspectiva más amplia (Tuts y Moreno, 2005).

⁹¹ Definición recogida del diccionario del Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Por eso es por lo que algunos profesores nos confesaron que no recibieron ninguna formación en interculturalidad durante los primeros años de docencia a personas inmigradas pero que, luego, vieron la necesidad e importancia de realizarla. En esta línea de pensamiento, coincidimos con Byram y Cain (2001: 43), los cuales asignan un valor social a la noción de competencia intercultural en función de sus objetivos:

- Favorecer la adquisición de la capacidad de interpretar los fenómenos sociales con los que el profesional pueda encontrarse durante su contacto con otra cultura.
- Ayudar a desarrollar tanta flexibilidad como sean capaces de aceptar respecto a otros sistemas interpretativos y ponerlos en relación con el suyo.
- Permitir la reconsideración de la propia cultura y sus prácticas en comparación con las de otras comunidades.
- Tomar conciencia de las propias prácticas culturales.
- Facilitar la adquisición de conocimientos sobre otros grupos sociales y sus prácticas culturales.

Estos objetivos apoyan nuestra idea según la cual es absolutamente necesario que toda persona interesada en impartir clases de idiomas a colectivos culturalmente diversos reciba una formación en interculturalidad, sea nativo o de origen extranjero⁹².

⁹² Siguiendo a Vázquez Aguado (2010), algunos conocimientos asociados a la competencia intercultural son:

- La importancia de la generación de confianza mutua en los procesos de ayuda.
- La lógica de la comunicación.
- El lugar de los inmigrantes en la estructura social.
- La identidad y su proceso de configuración.
- Las diferencias culturales y los ámbitos de conflicto.
- Las influencias que distorsionan el conocimiento de la realidad
- Los proyectos migratorios
- Las implicaciones de la integración social de los inmigrantes.
- Las propuestas de la interculturalidad.
- Las habilidades para la acción intercultural.
- La mediación y la resolución de conflictos.

Para ello, existen diferentes canales y recursos tanto en el nivel regional, estatal, comunitario como internacional (véase el apéndice 7: *Recursos y normativas legales para la interculturalidad*).

Es evidente que, tal como se ha mencionado anteriormente, si buena parte de los encuestados que afirmaron poseer un posgrado lo han realizado en ciencias de la educación, existe un gran interés por adquirir conocimientos sobre los distintos grupos sociales que configuran la sociedad española actual, en general, y la región madrileña, más específicamente. Por otro lado, esta teoría se ve también reforzada por la preocupación por reciclarse de los docentes que llevan muchos años atendiendo al colectivo de migrantes subsaharianos, recibiendo cursos de competencias básicas en interculturalidad.

5.2.3- Motivaciones para dar clase a inmigrantes adultos

La pregunta nº3 de la encuesta se nutre sin duda de lo precedente en cuanto que las motivaciones para enseñar la lengua española a inmigrantes subsaharianos están influenciadas, no solo por la educación socio-académica de los actores protagonistas, sino, también, por su percepción y sensibilización frente a la diversidad cultural.

Varios son los motivos por los cuales eligen acompañar a los inmigrantes en su proceso de socialización y aprendizaje lingüístico. Curiosamente, la inmensa mayoría, es decir, el 64% de los profesores entrevistados indican que su motivación principal es el voluntariado⁹³ frente al 24% que afirman que lo hacen por vocación docente. Si algunos deciden enseñar español a los inmigrantes por puro placer (3,7%), otros (5,6%) consideran que es, entre otras razones, por ayudarles en su proceso de integración en la sociedad española.

⁹³ El voluntariado juega un papel central en el periodo de emergencia de las asociaciones o entidades sociales. Su regulación legal ha venido acompañada por la creación de estructuras administrativas especializadas en el nivel estatal, autonómico y local, y la elaboración de sucesivos planes de voluntariado de ámbito estatal y alguno más autonómico centrados en su promoción.



Gráfico 13: Motivaciones para dar clase a inmigrantes

Presentamos, a continuación, las respuestas aportadas por los profesores sobre sus motivaciones para dar clase de español a inmigrantes adultos. La letra P se identifica con “Profesor” y la cifra correspondiente con la frecuencia numérica, siendo un total de 55 cuestionarios recibidos y analizados.

P1 “Es muy gratificante trabajar con esta población, te motivan, el refuerzo que recibes es diario. Notas su motivación intrínseca, las ganas que tienen de aprender y el empeño que ponen por avanzar; si a esto sumamos que la edad media que tienen más o menos es de 30 años, ves una dificultad añadida sobre todo en alfabetización”.

P2 “Trabajar aportando algo socialmente; la vocación por la docencia del idioma, la alfabetización de adultos; satisfacción”.

P3 “Prestar mi ayuda como profesora de español a personas que necesitan integrarse en el país”.

P4 “Colaboración de Voluntariado social”.

P5 “Solidaridad”.

P6 “Cuando terminé el curso de español para extranjeros decidí que quería impartir clase a este colectivo porque siempre he visto un reto y me ha gustado enseñar a colectivos más desfavorecidos socialmente”.

P7 “Compromiso con la justicia. Voluntariado para facilitar al inmigrante una mejor integración en el país y permitirle una mejor defensa en el idioma”.

P8 “Me gusta estar con gente de países en vías de desarrollo y con extranjeros en general. Creo que la integración y la libertad empiezan por la educación, y para seguir formándose y escapar (en la medida de lo posible) de una posible explotación y marginalidad laboral, es necesario aprender bien la lengua. (Estoy refiriéndome al sector más marginal de la población inmigrante, pero también a todo extranjero trabajador en España sin estudios superiores)”.

P9 “Mantenerme en activo y tener otra experiencia docente (nueva para mí) mientras estoy en paro. Aprender de mis estudiantes (cultura, formas de vida) y conocer a gente”.

P10 “Ayudarles en su proceso de inserción y adaptación sociolingüística”.

P11 Sin respuesta.

P12 “Tener el privilegio de conocer nuevas culturas y aprender de cada uno de mis alumnos”.

P13 “Disfruto dando clases y la motivación que tienen los alumnos inmigrantes por aprender es un gran aliciente. Además me gusta conocer gente de otros países y culturas”.

P14 “Me gusta enseñar español y me gusta ayudar; el trabajo voluntario”.

P15 “La diversidad cultural y el aprendizaje personal”.

P16 “Ayudarles a integrarse y coger experiencia en la profesión”.

P17 “Ayudar a que aprendan español aquellos que no tienen suficientes recursos”.

P18 “Ayudar a gente desprotegida, pero sobre todo aprender”.

P19 “Motivaciones política y personal como docente: la alfabetización a adultos inmigrantes presenta una problemática propia muy interesante”.

P20 “Es mi deber”.

P21 “Favorecer su integración en la vida cotidiana y laboral en España. Potenciar la autoestima. Desarrollar relaciones de ayuda, amistad y respeto”.

P22 “Dispongo de tiempo que quiero dedicar a los demás para ayudarles en aquello que necesiten”.

P23 “Porque me gusta y por solidaridad”.

P24 “Mi idea es apoyar a las mujeres”.

P25 “Queremos que tengan una buena integración en la sociedad española”.

P26 “Ayudar a la integración de estas personas y que sus derechos se respeten en España”.

P27 “Porque toda persona tiene derecho a poder integrarse en la sociedad y rehacer su vida y para eso la lengua es indispensable”.

P28 “Pertenezco a la Asociación para la integración Lingüística de Emigrantes – ASILIM”⁹⁴.

P29 “Trabajo voluntario en ASILIM”.

P30 “Fundamentalmente, emplear los conocimientos que he adquirido en mi formación y experiencia profesional para ayudar a otros a integrarse en la sociedad”.

P31 “El deseo de adquirir experiencia docente como profesora de español para extranjeros, y el interés por conocer la situación de los inmigrantes en España”.

⁹⁴ Presentaremos, en el capítulo siguiente, la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (ASILIM), en el apartado de los centros de estudios de adultos inmigrantes en la Región madrileña.

P32 “Me parece un enriquecimiento mutuo”.

P33 “Ayudar para prosperar en sus aspiraciones”.

P34 “Para integrarse necesitan hablar español y mientras pueda hacerlo voy a darlo todo para que lo consigan”.

P35 “El conocimiento previo del colectivo por otras cuestiones (redadas, controles de identidad, etc.).

P36 “Facilitar la integración”.

P37 “Proporcionarles ayuda para poder expresar y defenderse mínimamente. Son personas jóvenes que carecen de todo”.

P38 “Ayudar, compartir, aprender de otras culturas”.

P39 “Solidaridad, interés profesional, experiencia apasionante, un reto”.

P40 “Compartir conocimientos”.

P41 “Que se integren lingüística y culturalmente en España”.

P42 “Ayudarles a integrarse en España (yo fui inmigrante en otros países y sé lo difícil que es)”.

P43 “Ayudar”.

P44 “Hacer algo para facilitar la vida a estas personas y favorecer su integración”.

P45 “Ofrecer acogida adecuada y favorecer la integración”.

P46 “Ayudar a los inmigrantes para su integración en España mediante el aprendizaje del español”.

P47 “Que todos tienen el mismo derecho de saber y formarse”.

P48 “Tratar de ayudar”.

P49 “Que los inmigrantes conociendo la lengua, el país, las costumbres, puedan

integrarse activamente en España y tener oportunidades de trabajo para rehacer sus vidas en nuestro país”.

P50 “Colaborar en su formación ahora que puedo por estar jubilada”.

P51 “Ayudar a que se puedan integrar y comunicar”.

P52 “Ayudar a la gente extranjera a integrarse más rápido en la sociedad española”.

P53 “Contacto con otras culturas y enseñanza del español”.

P54 “Mis raíces extranjeras me acercan a este colectivo”.

P55 “Necesidades del Centro”.

Está claro que una de las principales preocupaciones de los profesores es la integración de sus alumnos en la sociedad española. Y eso pasa por un conocimiento de la lengua del país de residencia como herramienta indispensable. Por otro lado, aparecen los términos “solidaridad” y “ayuda” que conducen a la mayoría a compartir su tiempo con los inmigrantes, en general, y con el colectivo de africanos subsaharianos, en particular, a través de una dedicación voluntaria a la tarea docente.

5.2.4- Niveles de conocimiento de EL2 de los alumnos adultos

Como se ha mencionado en el apartado 3.3.2.2, muchos profesores de español para inmigrantes adultos se encargan de varios niveles de aprendizaje al mismo tiempo. De hecho, como veremos más adelante (apartado 5.2.6), resulta bastante difícil para los docentes adaptarse a los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (véase el cuadro 13 en el capítulo 3). En las clases de español para adultos migrantes, los niveles “umbral, intermedio y avanzado” se transforman rápidamente en “alfabetización, lectoescritura, básico, intermedio y avanzado”. Por eso, no nos sorprende, como se puede comprobar en el gráfico 14 y la

tabla 13, que haya poca diferencia entre el porcentaje de profesores que se ocupan del nivel básico (36,4%) y los del nivel intermedio (34,5%).

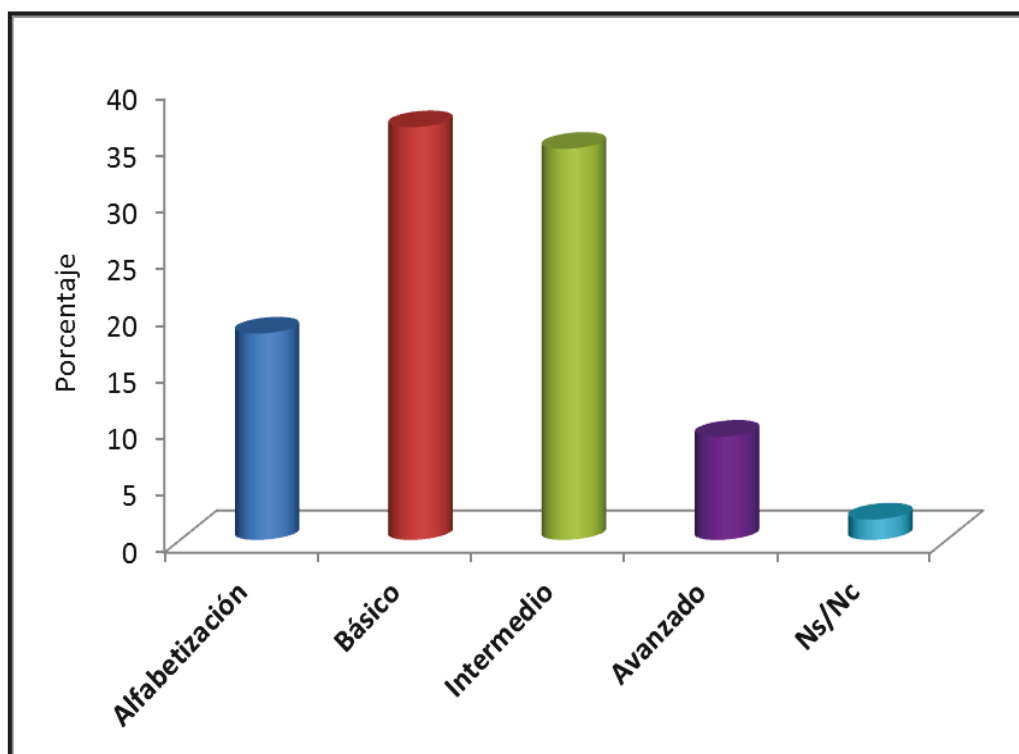


Gráfico 14: Niveles de enseñanza del español a inmigrantes

NIVEL DE ENSEÑANZA		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Alfabetización	10	18,2	18,2
	Básico	20	36,4	54,5
	Intermedio	19	34,5	89,1
	Avanzado	5	9,1	98,2
	Ns/Nc	1	1,8	100
	Total	55	100	

Tabla 13: Profesores según los niveles de enseñanza a los que se dedican

Cabe subrayar, sin embargo, que algunos centros de formación no consideran la alfabetización⁹⁵ un nivel 0. El curso de alfabetización se imparte de forma paralela e independiente de los cursos de lengua. En este sentido, y, como indican algunos de los entrevistados, un alumno puede estar en alfabetización y a la vez en A2. Del mismo modo, un alumno puede tener un nivel alto de español y necesitar alfabetización, independientemente de su tiempo de residencia en el país (véase, también, el capítulo siguiente: apartado 6.2.2).

Los niveles de enseñanza-aprendizaje se reparten, igualmente, según las necesidades de los centros a los que acuden los inmigrantes, así como la disponibilidad de los profesores y los días en los cuales se imparten dichas clases. De esta forma, algunos docentes pueden dar perfectamente alfabetización e intermedio o básico y avanzado. En definitiva, un solo profesor imparte a menudo todos los niveles⁹⁶, considerando el tiempo y el espacio del que dispone para atender a los alumnos.

5.2.5- Recursos específicos utilizados en clase de lengua

A través de las respuestas a la pregunta nº5, ponemos de relieve que los recursos utilizados en las clases de EL2 son distintos y variados. Los podemos clasificar en cuatro grandes categorías, como se observa en el gráfico 15.

⁹⁵ La alfabetización, según García Mateos (2004: 30), *“tiene gran importancia en el desarrollo cognitivo, la personalidad y la socialización del individuo, y estos aspectos son fundamentales para el desarrollo y la integración. Pero el hecho de que las personas inmigradas no se integren en la sociedad receptora no tiene por qué estar ligado a que sean o no analfabetas, ya que hay otros aspectos que interfieren”*.

⁹⁶ Según Collicot (2000), citado por Escribano y Martínez (2013: 92), *“La enseñanza multinivel se basa en la premisa de que una lección debe servir para enseñar a todos en el aula”*. Estas autoras precisan que el profesor introduce en esa lección para todos los alumnos unos objetivos individuales, unos contenidos y unas estrategias educativas dirigidas a la variedad de alumnos en el aula. En efecto, la enseñanza multinivel es un enfoque didáctico que asumiría la individualización, la flexibilización y la inclusión de todos los alumnos, sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades.

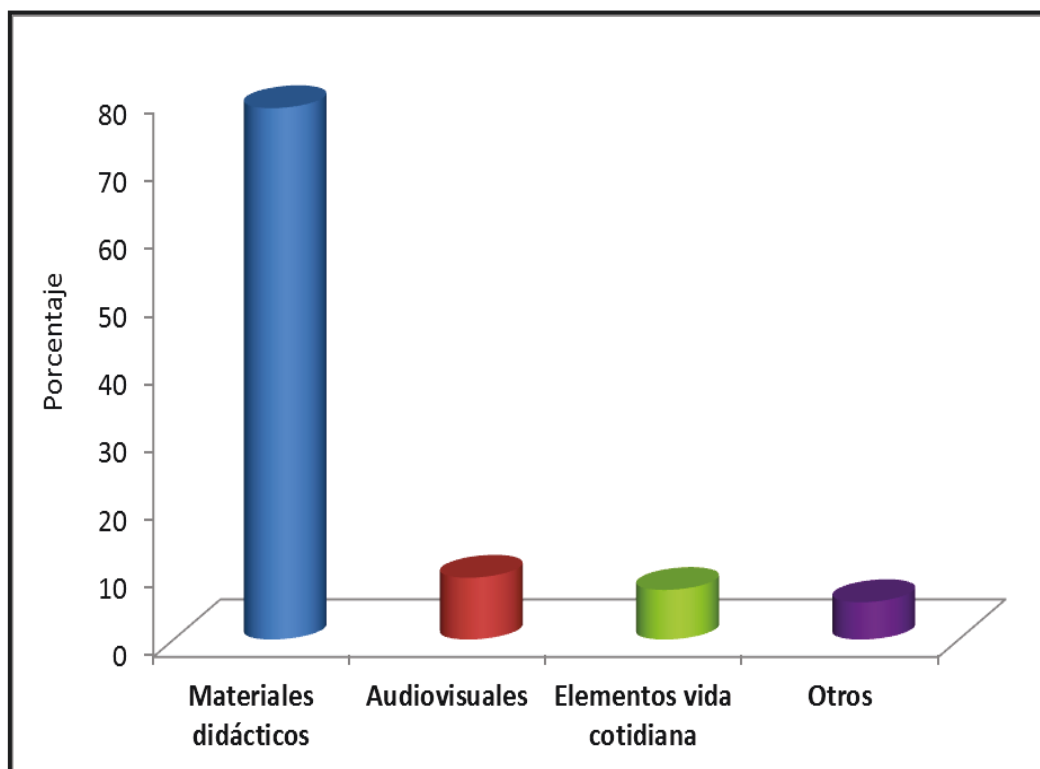


Gráfico 15: Recursos utilizados en clase

Aunque los recursos utilizados en las clases dependen, como es evidente, de los niveles de enseñanza-aprendizaje, conviene indicar que todos los materiales pueden resultar muy útiles y facilitar las tareas didácticas cuando el profesor los sabe adaptar a las necesidades de sus alumnos, independientemente de sus niveles de conocimiento.

Aparte de los materiales didácticos clásicos (manuales de diferentes editoriales, libros de texto, apuntes, fichas, ejercicios adaptados) los docentes utilizan muchos otros recursos. Presentamos, a continuación, algunas de las respuestas que nos parecen interesantes.

P1 y P10: Pictogramas, ordenador, proyector, altavoces, periódicos, revistas de publicidad de supermercados para las interpretaciones de roles, material temático, fotografías diversas, recursos iconográficos, folios, bolígrafos, lápices de colores, rotuladores, pizarra, cuadernos y cualquier material que de improviso ayude a la adquisición de la información; por ejemplo, al hablar de

los artículos utilizamos lo que tenemos en clase (los bolsos, las carteras, los pañuelos, etc.).

P3 y P30: Utilizamos un método comunicativo de alfabetización basado en la palabra generadora a través de un cuadernillo que nosotros mismos vamos confeccionando en el que se parte de la construcción de un significado a través de la imagen. Los materiales incluyen cubos silábicos para componer palabras, pizarras para trabajar el trazo e imágenes que se asocian a palabras (manipulándolas físicamente).

P5, P9 y P11: Vídeos, canciones, algunos juegos, manuales, fotocopias de libros de texto.

P6: Para alfabetizar utilizo unos recursos de alfabetización de un centro de adultos que creó un método para este fin, se trata de cartillas que desarrollan un método silábico con diferentes ejercicios para ir completando cuyo fin es desarrollar la lectoescritura.

P7: Textos literarios, periodísticos, ejercicios de vocabulario, lingüísticos y gramaticales, etc.

P8: Todo tipo de recursos: fotocopias, audio, vídeo, tarjetas, murales. Digamos que con inmigrantes uso más veces tarjetas y murales, y en general recursos que fomentan un aprendizaje kinestésico.

P12: Los recursos varían en función del lugar donde imparta las clases, es decir, pueden ser solo pizarra de tizas y manuales o las TIC (un ejemplo: presentaciones PREZI con vídeos, imágenes, etc.).

P13 y P21: Algunas páginas web ofrecen recursos específicos que se pueden adaptar tanto para alfabetización como para otros niveles de los cursos de español para extranjeros.

P14, P15, P16 y P17: Imágenes, fichas para completar y trabajar, fichas con “problemas” para resolver, actividades comunicativas, juegos en la pizarra, flashcards.

P18: El material de la clase, la empatía con el alumno, lo que el propio alumno ofrece más la intuición, la paciencia y los conocimientos y experiencia en la enseñanza.

P22, P23, P36 y P46: Materiales elaborados para educación compensatoria, ejercicios de comprensión, expresión, dictados y redacciones, conversación preparada e improvisada, cuentos, noticias, ejercicios de léxico y gramática.

P34: Todo depende del nivel. Con los intermedios todos los recursos necesarios para que puedan desenvolverse en el día a día como pedir una cita en el médico, alquilar una habitación o un piso, hacer un currículum, hacer la compra, responder a un anuncio en el que se oferta un puesto de trabajo. Y con los de alfabetización enseñarles, principalmente, a leer y escribir para que puedan desenvolverse en el metro, en la compra, en el centro de salud, en el trabajo.

El 78% de los profesores utilizan los recursos didácticos clásicos donde destacan la pizarra y materiales impresos sacados de libros de textos. Coincidimos con los docentes que opinan que los materiales didácticos especializados son escasos. Esto hace que utilicen y adapten los pocos manuales que encuentran, así como diccionarios (bilingües español-francés y español-inglés), mapas, planos urbanos y cualquier material improvisado que resulte, a su juicio y según su experiencia, útil para las circunstancias y necesidades de los alumnos en cada momento. Muchos no utilizan recursos concretos, sino que adaptan los que tienen según las necesidades de los alumnos. Pero cabe apreciar que se preocupan por ofrecer a sus alumnos folletos auténticos, visionado de aspectos culturales por internet, elaborar un dossier de lectoescritura con temáticas específicas sobre las necesidades expresadas por el grupo.

Para el nivel básico y el intermedio, los profesores afirman hacer uso de diferentes materiales de distintas editoriales de manera que van creando su propia programación. Algunos de los materiales de los cuales extraen los contenidos son: Horizontes, Sueña, Encuentros, Gramática básica del estudiante de español, Trueque, y muchos recursos de páginas “especializadas” de internet. En las referencias

bibliográficas, ofrecemos una relación de materiales didácticos específicos para la enseñanza del español a inmigrantes. Por otra parte, generalmente, son muy pocos los alumnos que solicitan clases de español de nivel avanzado. Porque muchos abandonan las clases en cuanto saben desenvolverse mínimamente en el idioma. Es la razón por la cual solo el 9% de los docentes dicen impartir clases para estos niveles de aprendizaje (tabla 13).

5.2.6- Dificultades personales para dar clase a inmigrantes adultos

La enseñanza de la lengua a inmigrantes, en general, y a adultos subsaharianos, en particular, lleva a los docentes a enfrentarse a múltiples dificultades personales. Las más importantes se refieren a la heterogeneidad en las aulas por el nivel de conocimiento lingüístico (según el 27,5% de los profesores) y la falta de continuidad en su proceso de aprendizaje (para el 23,5% de los encuestados). Pero, para más del 15%, las dificultades son otras y variadas. No obstante, hace falta subrayar que el 11,8% de los docentes apuntan la falta de escolarización previa de los alumnos; porcentaje que comparten aquellos que no respondieron a esa pregunta o bien indicaron que no veían ninguna dificultad personal.

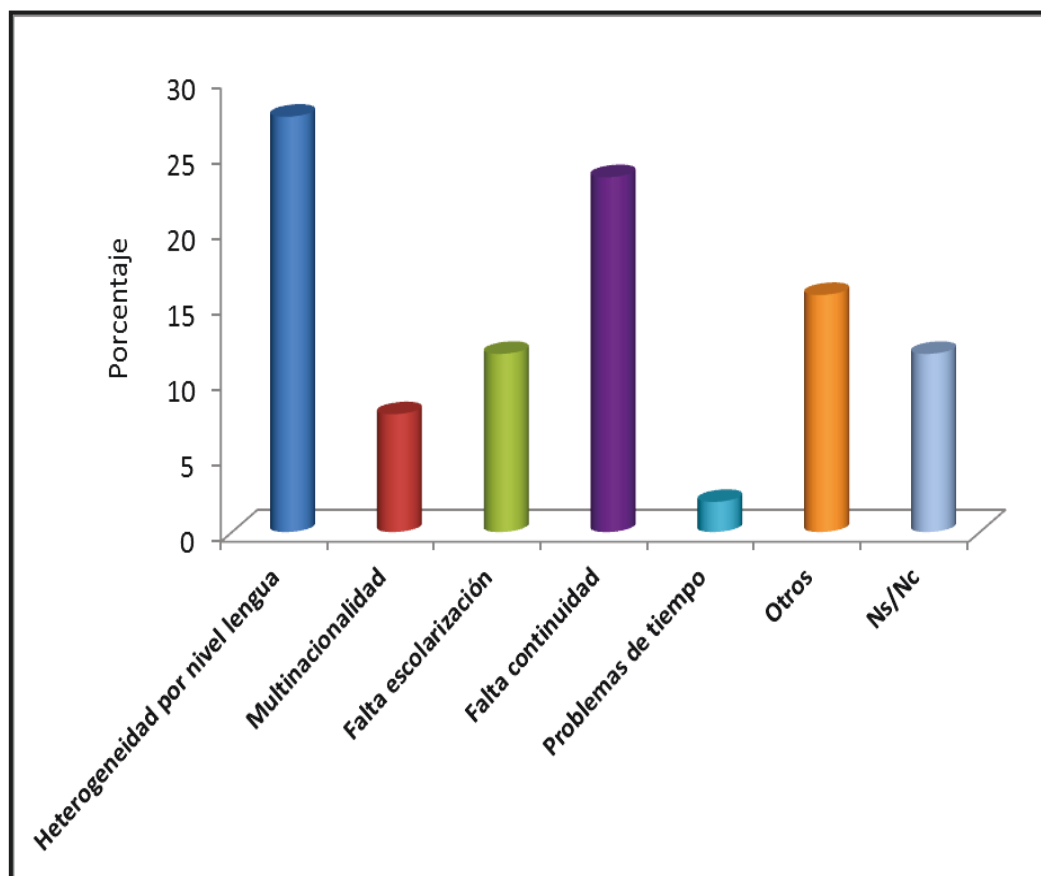


Gráfico 16: Dificultades personales para enseñar español a inmigrantes

Es cierto, y lo reconocen muchos profesores de español para inmigrantes, que cuando los alumnos tienen niveles formativos más altos, menos complicado es atenderlos. En efecto, una dificultad aparentemente llamativa es que resulta difícil adaptarse a los niveles de referencia del MCER para la Lenguas porque la gran mayoría de los alumnos tienen niveles muy básicos y esto dificulta, en parte, el proceso de enseñanza. Para solventarlo, algunos utilizan diferentes nomenclaturas para hablar de cosas más gramaticales, como pueden ser los tiempos verbales⁹⁷.

⁹⁷ Una profesora nos comentó que, por ejemplo, en lugar de hacer referencia al tiempo indefinido (*hablé*) explica a sus alumnos que es un pasado, porque y/o cuando lo utilizamos cuando algo se ha acabado, haciendo mucho hincapié en el periodo temporal en el que lo utilizamos (ayer, el año pasado...). El pretérito indefinido, siguiendo a Gutiérrez Araus (2004: 50), “sirve para narrar los sucesos que el enunciado considera principales y tiene como rasgo semántico esencial el dinamismo. Por ello, al ir con verbos de estado, hace que pierdan su estatismo y se conviertan en dinámicos: representan un cambio de estado, lo que supone un cambio de significado que otras lenguas, como el inglés, no marcan con un morfema, sino con lexemas verbales diferentes”.

Otro de los inconvenientes con los que se suelen encontrar los entrevistados, en sus clases, es que los inmigrantes adultos subsaharianos (principalmente, en este caso) son personas con las necesidades básicas no cubiertas o con problemáticas de vida difíciles. En la mayoría de los casos consideran que estudiar el idioma es fundamental para trabajar en España e integrarse, pero no le dedican el tiempo suficiente fuera del ámbito de la clase presencial, por lo que el periodo de aprendizaje se suele alargar bastante (véase en el capítulo siguiente los apartados 6.2.6 y 6.2.13). Este inconveniente influye, igualmente, en la asistencia a la clase que no suele ser muy regular (segunda dificultad principal según el 23,5% de los profesores).

A los distintos niveles con los que llegan a clase los alumnos se suma que muchos de ellos no han estado escolarizados en sus países de origen (así lo afirman el 11,8% de los docentes). Con lo cual, el aprendizaje del castellano se ralentiza y empieza la labor de alfabetización. La fase de alfabetización presenta muchas dificultades porque algunos de los aprendices no tienen conocimiento del alfabeto en ninguna lengua. También, es de suma dificultad la escritura. Otro problema lo constituyen los distintos países de procedencia y de alfabetos, cada uno con una o varias lenguas maternas distintas (véanse en los capítulos 1 y 2, los apartados 1.3 y 2.2, así como el apartado 6.2.3 del capítulo 6).

La multinacionalidad es, en efecto, para el 8% de los entrevistados un obstáculo para llevar a cabo, convenientemente, sus clases. Principalmente, porque se tropiezan con diferentes barreras culturales (por ejemplo, separación entre hombres y mujeres en el caso de los musulmanes) y la mezcla entre alumnos alfabetizados y no alfabetizados. Esta situación hace pensar en la conciencia y representaciones lingüísticas de muchos de ellos⁹⁸.

Las pocas horas de clases semanales que se pueden ofrecer conducen, a menudo, a los docentes a tener agobios de tiempo. Y, como otras dificultades

⁹⁸ De acuerdo con Ambadiang (2004: 92), *“La conciencia interlingüe e intercultural de los subsaharianos, subsumida en su plasticidad lingüística y cultural, está en correlación con una concepción muy específica de la lengua y su relación con la cultura y la identidad tanto individual como colectiva. La idea generalizada en este contexto es que las lenguas están al servicio de los hombres, y que estos últimos recurren a ellas de acuerdo con sus intereses y necesidades. En ello, los subsaharianos privilegian la dimensión instrumental, funcional y práctica de las lenguas y, correlativamente, relegan la dimensión afectiva o simbólica a un segundo plano”*.

personales que apuntan los profesores están la falta de entusiasmo de los estudiantes debido a sus problemas de arraigo, y de paciencia; a muchos de ellos les importa más su inserción laboral que el estudio de la lengua. Asimismo la falta de remuneración del personal docente, puesto que la mayoría trabajan de manera voluntaria, atendiendo a las necesidades de las asociaciones o centros donde colaboran. Señalan, además, que dentro del aula el goteo de asistencia, es decir que los estudiantes van llegando poquito a poco e incorporándose al grupo, hace complicado integrarlos en las clases con nuevos contenidos basados en aspectos que ellos aún no han visto, lo cual lleva a hacer un repaso durante cada sesión - que no está mal, pero que suele retrasar el programa del curso -.

En resumen, la dificultad principal es que se trata de grupos pequeños, de asistencia irregular, muy heterogéneos, donde cada alumno tiene un nivel y muchas necesidades. Además, no existe un programa concreto y hay que improvisar cada día. Sin embargo, los aspectos relacionados con la heterogeneidad del aula por el nivel de lengua y la multinacionalidad se han transformado en retos más que en dificultades, para quienes dan clase a inmigrantes, aunque aseguran que al comenzar a enseñar a este colectivo claro que lo eran. Se suman a las dificultades personales destacadas la falta de materiales didácticos adecuados y, también, la falta de tiempo, así como de recursos para la enseñanza personalizada, considerando que muchos llegan a clase con un bajo nivel de estudios. Por otra parte, algunos docentes sienten inseguridad por falta de experiencia profesional y eso les conduce, a veces, a llevar un ritmo demasiado rápido para los alumnos. A eso se añade la barrera lingüística propia de los profesores, mientras intentan traspasar las barreras idiomáticas e ideológicas de los estudiantes adultos. Así que, para algunos, es de suma dificultad el hecho de no poder apoyarse en la escritura para explicar conceptos cuando enseñan a alumnos no alfabetizados y, además, cuando se encuentran con diferencias metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje por los estudios previos que han realizado los alumnos en sus países de origen. En última instancia, otra dificultad personal añadida es el desconocimiento de las bases estructurales de las lenguas maternas de los estudiantes, sobre todo, frente a aquellos que no hablan más que su(s) lengua(s) materna(s) y no conocen nada de otras.

5.2.7- Aspectos considerados para impartir español a adultos

Existen unos principios básicos en cualquier intervención social con inmigrantes, que podrían resumirse en los siguientes términos:

- ✓ Respetar la diversidad cultural.
- ✓ Tener una actitud abierta, sin que ello influya en la situación legal de la persona en el país de acogida.
- ✓ Hacer posible que el inmigrante sea el actor de su propio cambio y desarrollo personal y social. Con ello se evitarán relaciones de proteccionismo y victimización.
- ✓ Tener una buena información sobre las leyes que regulan la estancia y residencia del inmigrante en el país.
- ✓ Primar la utilización de los recursos normalizados para toda la población, sobre aquellos específicos para el colectivo.
- ✓ Posibilitar la coordinación entre todas las entidades implicadas en el trabajo con inmigrantes (Administración, asociaciones, ONG).
- ✓ Favorecer el conocimiento de los beneficios que aportan los inmigrantes al país receptor: económicos, culturales, y no sólo los problemas/necesidades o demandas que plantean.

Estos principios básicos esencialmente aplicados, diariamente, por los trabajadores sociales y otros agentes sociales que trabajan en contextos de diversidad sociocultural, nos resultan importantes para la labor de los profesores de español para inmigrantes. Es en este sentido que la pregunta nº7 se planteó para recoger la opinión de los docentes sobre los aspectos que tienen en cuenta cuando enseñan a sus alumnos, principalmente a aquellos que proceden de los países del África Negra. A este

respecto, elegimos tres grandes categorías que agrupan distintos aspectos: los aspectos lingüísticos (gráfico 17), los socioeconómicos (gráfico 18) y los jurídico-administrativos (gráfico 19).

Por orden de importancia, comprobamos que el 25,5% de los entrevistados aseguran considerar tanto la lengua de origen como la primera lengua de estudios y los conocimientos anteriores de español que demuestran los alumnos. Lo que viene a demostrar, una vez más, la importancia que le dan a la heterogeneidad de las clases, así como a la diversidad de procedencias de los subsaharianos. Y, si la lengua de origen prima para los profesores encuestados (18,2%), nos parece una opción lógica puesto que ayuda a detectar las necesidades específicas de los estudiantes, sobre todo de aquellos que no han sido alfabetizados en lenguas con grafía latina. Luego, también, eligiendo como segunda opción los conocimientos anteriores de español (el 12,7% de los profesores entrevistados), se confirma la voluntad y necesidad de traspasar las barreras idiomáticas, tanto las propias como las de los estudiantes, para poder guiarles en su proceso de aprendizaje e integración.

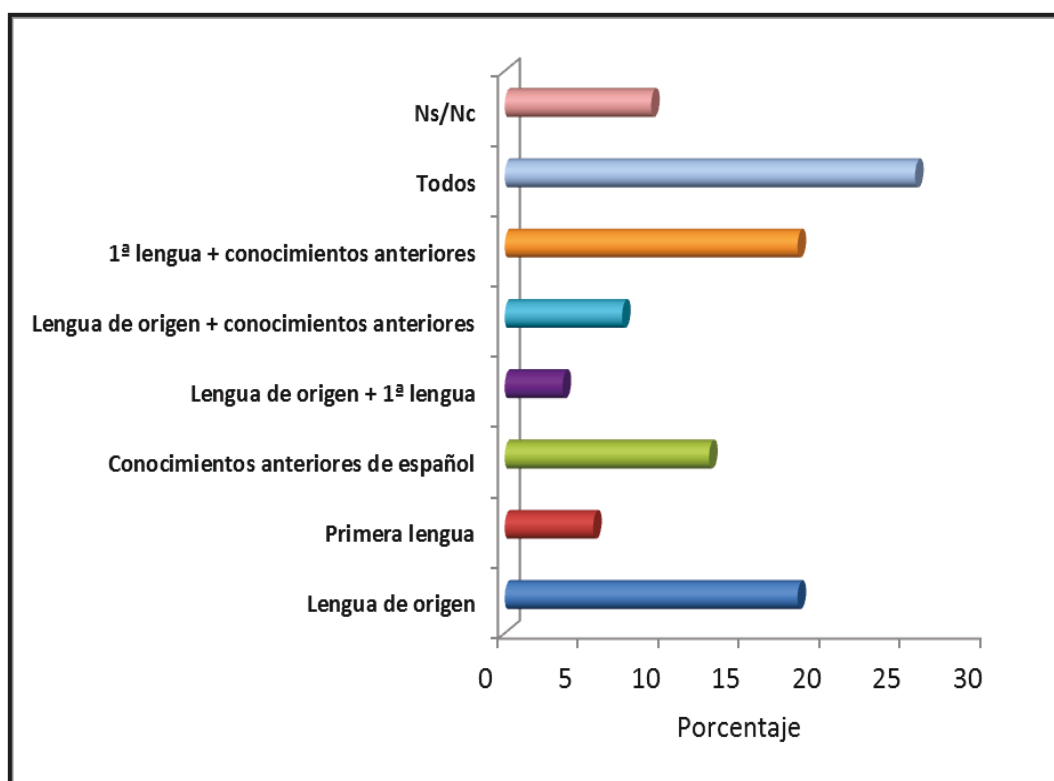


Gráfico 17: Aspectos lingüísticos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos

Al tener el mismo valor porcentual (18,2%) la opción “*primera lengua más conocimientos anteriores de español*” que la “*lengua de origen*”, frente al bajo porcentaje (5,5%) de los docentes que consideran únicamente la “*primera lengua*” de sus estudiantes, podemos subrayar, aquí, la influencia que suelen tener las primeras lenguas en la adquisición de las segundas o de nuevos idiomas, sobre todo, considerando que los alumnos subsaharianos proceden de países cuyas lenguas de escolarización (lenguas oficiales en dichos estados) son lenguas románicas con estructuras gráficas latinas⁹⁹.

Además de los aspectos lingüísticos, se tienen en cuenta las situaciones socioeconómicas de los alumnos tanto en origen como en el destino. Los estudios previos realizados en el país de origen constituyen un elemento importante para el 16,4% de los profesores, mientras que la mayoría (29%) le añade, también, las perspectivas de futuro de los adultos subsaharianos en España.

El número de entrevistados (9%) que dan importancia a la *situación socioeconómica en el país de origen* se corresponde con el de los docentes que afirman considerar *todos* los aspectos para atender a sus alumnos.

⁹⁹ Hablamos, principalmente, del francés, el inglés y el portugués que constituyen las lenguas de la administración, de la escuela y de las relaciones internacionales, como lenguas oficiales únicas de la mayoría de los países del África Subsahariana.

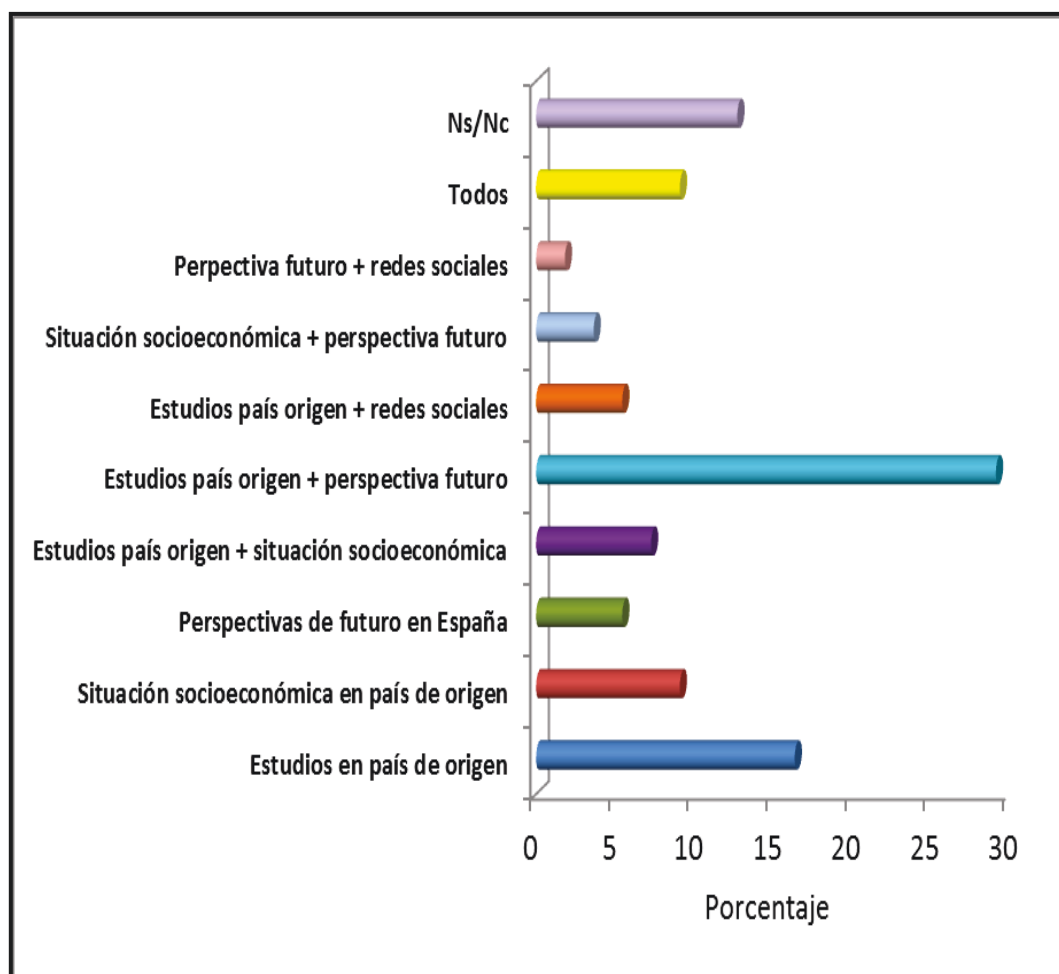


Gráfico 18: **Aspectos socioeconómicos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos**

En efecto, la mayoría de los adultos subsaharianos que acuden a clase de español tienen niveles de estudios muy bajos en sus países de procedencia. Igualmente, han llegado a España en unas condiciones muy duras, huyendo de las situaciones socioeconómicas dramáticas de sus países. Sus perspectivas de futuro, una vez en el país receptor, son muy escasas, aunque llenas de ilusión y esperanza de una vida mejor. Lo que hace más complicada la asistencia a clase para estos alumnos y la realización de una integración verdadera en el país de acogida es, generalmente, su situación administrativa. Muchos se encuentran en situación de estancia irregular y buscan la forma de conseguir la documentación. En la mayoría de los casos, tienen que esperar un mínimo de tres años de residencia sin papeles para solicitar una tarjeta de residencia temporal por arraigo social.

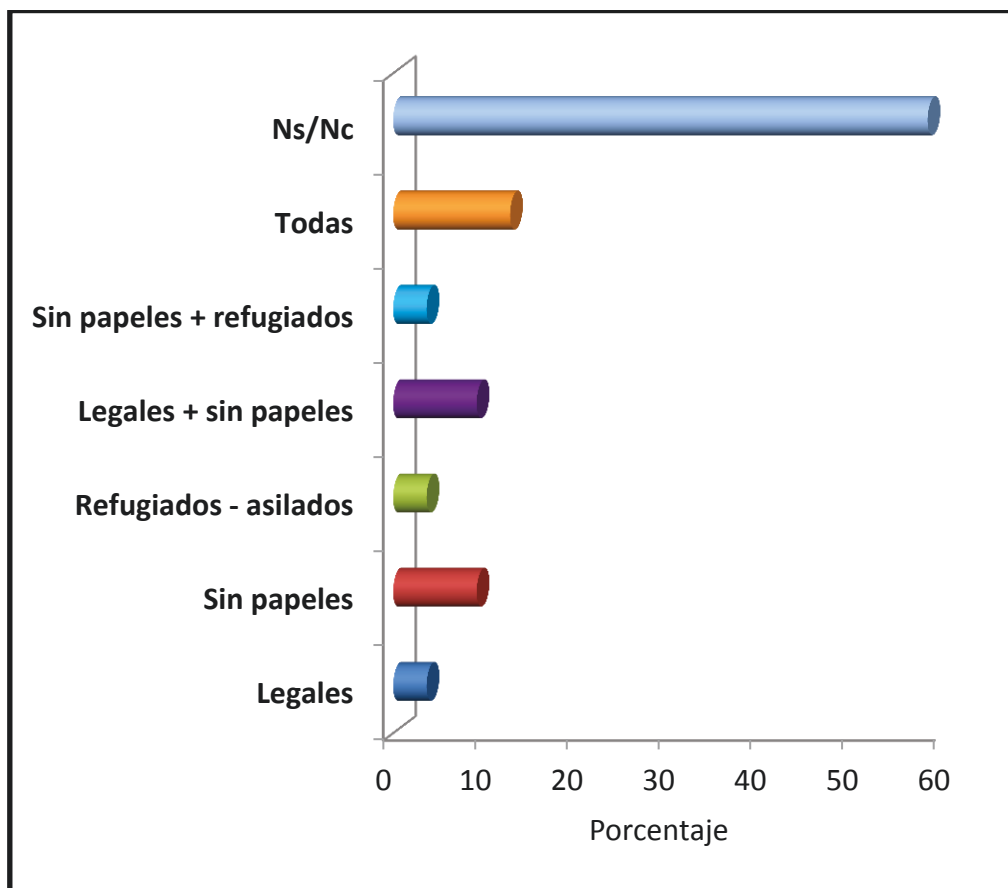


Gráfico 19: Aspectos jurídico-administrativos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos

No sorprende, en absoluto, que el 58% de los profesores encuestados no hayan respondido a la pregunta relativa a la situación administrativa de los subsaharianos¹⁰⁰. Entre aquellos que sí han contestado, el 12,7% de ellos consideran todas las situaciones administrativas de los alumnos. Luego, el 9% de los docentes tienen en cuenta las condiciones de indocumentados, por un lado, y “legales más indocumentados”, por otro.

¹⁰⁰ Pensamos que sería importante que los profesores que atienden a colectivos de inmigrantes tengan una buena información sobre las leyes que regulan la estancia y residencia del inmigrante en el país.

5.2.8- Dificultades de los alumnos adultos subsaharianos en su aprendizaje de español

Los profesores de español para inmigrantes subsaharianos consideran que los dos problemas principales a los cuales se enfrentan en sus clases son las dificultades relativas a la lectoescritura y aquellos relacionados con los conocimientos gramaticales.

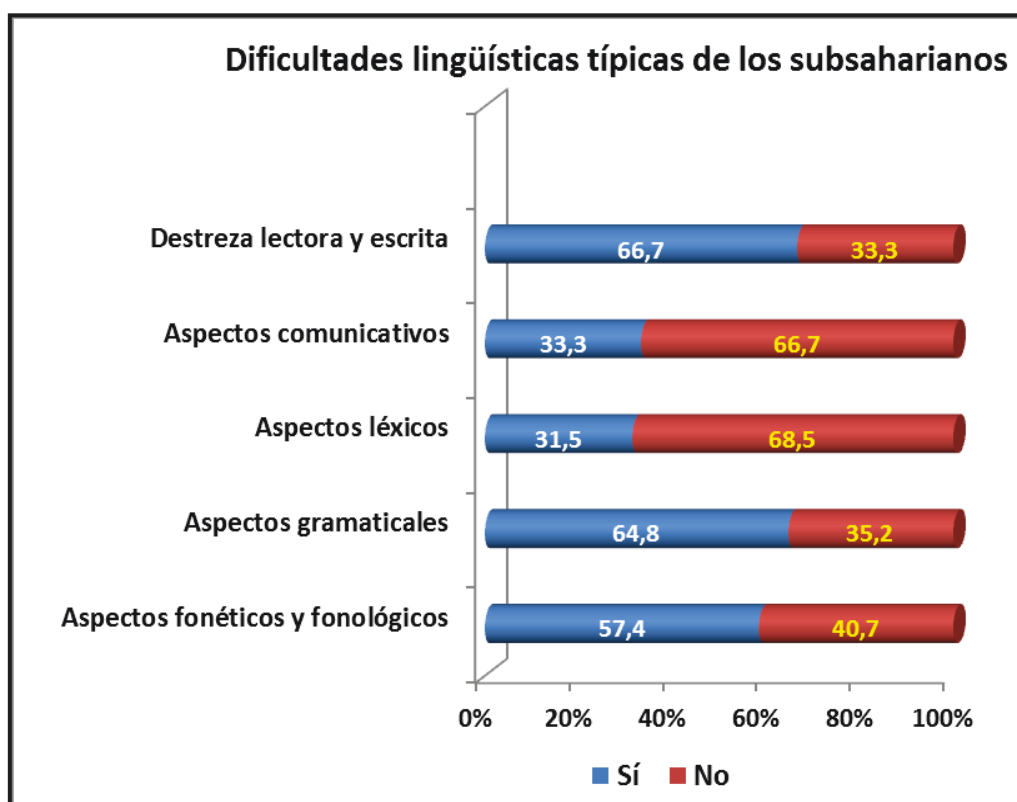


Gráfico 20: Dificultades típicas de los alumnos adultos subsaharianos

A estos dos aspectos les siguen las dificultades fonético-fonológicas de los estudiantes. Sin embargo, sorprende que el 68,5% de los profesores opinen que sus alumnos no tienen dificultades léxicas ni tampoco comunicativas (66,7%). Porque recordaremos que, entre las motivaciones por enseñar a los adultos inmigrantes, los docentes ponían énfasis en el hecho de ayudarles a comunicarse e integrarse plenamente en la sociedad española. Y, si el 57,4% afirman observar problemas de

carácter fonético y fonológico, resulta curioso que solo el 33% reconozcan las dificultades de orden comunicativo. Pero podríamos interpretar este dato como que los profesores valoran muy positivamente el esfuerzo de comprensión y expresión oral que hacen sus alumnos. Con lo cual, en lo que más ponen hincapié es en la corrección gramatical que pueden aportar a estos estudiantes; si bien el 35% no aprecian tampoco dificultades en este aspecto.

En todo caso, para poder llevar a cabo uno de los objetivos didácticos consistente en facilitar y mejorar la comunicación de los adultos subsaharianos, es importante tener en cuenta, sin complacencias, las dificultades que atañen a los aspectos léxicos y comunicativos de los alumnos¹⁰¹.

5.2.9- Estilos de enseñanza de los profesores de E/L2

En el sentido de lo que se ha comentado anteriormente, nos parece totalmente lógico que la gran mayoría de los entrevistados afirmen que su estilo de enseñanza se adapta más a la metodología comunicativa - el 76% de los profesores -, seguida por la metodología activa para el 49% de ellos, como se expone en el gráfico 21.

Aunque reconozcan que sus alumnos tienen dificultades gramaticales, es también razonable que el 83,6% de los docentes consideren que no utilizan la metodología de gramática y traducción, entre otras razones porque desconocen las lenguas nativas de los alumnos, así como, en general, sus primeras lenguas de

¹⁰¹ Es importante reconocer que es bastante fácil observar y admirar la “eficiencia comunicativa” que pueden tener los alumnos africanos en las clases. En efecto, y siguiendo a Ambadiang (2004: 86), *“la preocupación por sacar, en términos comunicativos, el mayor provecho posible de los códigos lingüísticos disponibles es característica de los subsaharianos, dado el empeño que ponen en comunicarse con el mayor número de interlocutores en las más diversas circunstancias posibles”*. En este sentido, como señalan Mazrui y Mazrui (1998), el hecho de que los subsaharianos tienden a supeditar el esfuerzo de aprendizaje lingüístico a las necesidades comunicativas está aparentemente asociado a dos hechos, a saber, la inexistencia de una norma establecida o de una variante estándar para la inmensa mayoría de las lenguas africanas y el escaso arraigo de la tradición escrita en el África subsahariana. La finalidad del aprendizaje de una lengua diferente, en definitiva, de las lenguas propias no es tanto adquirir un conocimiento perfecto de su estructura gramatical y de los usos asociados a ella como conseguir los conocimientos que permitan mantener una comunicación óptima, con el mayor número de interlocutores posible (Ambadiang, 2004).

escolarización y, en este sentido, no podrían adoptar dicho estilo de enseñanza, sobre todo para explicar conceptos o traducir las palabras necesarias. Del mismo modo, la elección de la metodología activa responde mucho más al esfuerzo por promover la participación activa de los estudiantes durante las clases que a dar explicaciones en sus lenguas de origen.

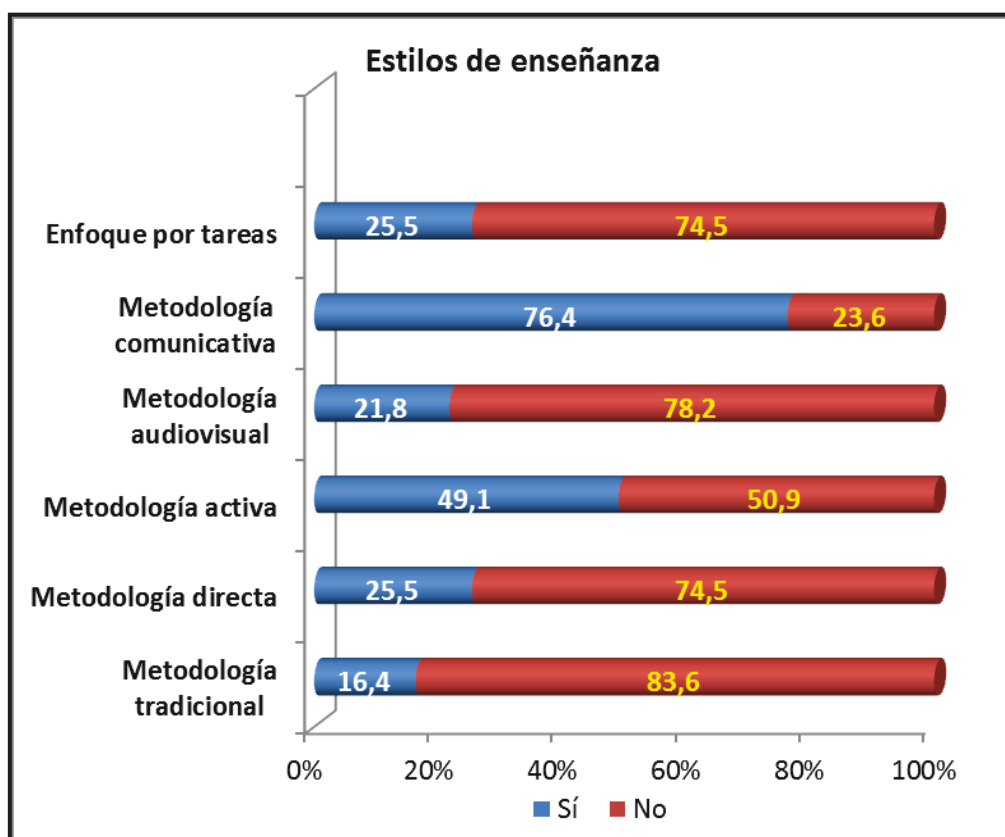


Gráfico 21: Las metodologías aplicadas por los profesores en la clase de EL2

Cabe indicar, en todo caso, que al no reunirse las condiciones necesarias¹⁰² para adoptar una metodología concreta de enseñanza de lenguas (véase, en el capítulo 1, la descripción de las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas), los profesores optan por un eclecticismo metodológico en sus clases de español para

¹⁰² Recordemos que las clases de español para inmigrantes contienen, a menudo, grupos muy pequeños de asistentes que se van incorporando a cuentagotas; también, que resulta difícil seguir un programa didáctico preestablecido por la multinacionalidad y heterogeneidad de las aulas. A eso se añade la falta de materiales adecuados que sirvan de guía para los docentes, así como manuales y cuadernos de ejercicios que se puedan entregar a los alumnos, muchas veces por falta de recursos de los centros de estudios.

inmigrantes. De allí que notamos que varios encuestados han marcado todas las metodologías indicadas como respuesta a la pregunta nº9.

5.2.10- Sistemas de evaluación en las clases de español para inmigrantes

Siguiendo a Estaire (2008), recordemos algunas funciones del profesor, resumidas en los siguientes términos:

- El profesor como estructurador, organizador y gestor del trabajo del aula.
- El profesor como instructor que constituye el centro de atención de los alumnos.
- El profesor que pasa a segundo plano y pone la tarea en manos de los alumnos.
- El profesor como promotor del proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- El profesor que atiende a diferentes aspectos afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje.
- El profesor como evaluador de diferentes aspectos del trabajo en el aula.
- El profesor como investigador en el aula.

La penúltima función enumerada es, a menudo, la más difícil de realizar en cuanto a la enseñanza del español a inmigrantes africanos subsaharianos; porque, para poder evaluar diferentes aspectos del trabajo de los estudiantes en el aula, la irregularidad en la asistencia se convierte en una dificultad insuperable. De este modo, y siguiendo a Briz Villanueva (en Mendoza Fillola, 1998: 116), pensamos que se aplican, esencialmente y de forma indiscriminada, tres tipos de evaluación en este contexto de diversidad y peculiaridad sociolingüística de enseñanza y aprendizaje. A saber, la *evaluación observacional* que supone un cambio notable en los instrumentos de evaluación; la *evaluación formativa* que subraya la importancia de los procesos de

aprendizaje y el perfeccionamiento de todos los aspectos que intervienen en el hecho educativo. A eso se añade la *evaluación individualizada* que implica considerar a cada individuo por sí mismo, sin atender a criterios externos.

Como se describe en el gráfico 22, una buena mayoría, es decir, el 59% de los profesores entrevistados realizan una evaluación continua de sus alumnos, frente al 24% que no les evalúan y el 11% que sí lo hacen al final del curso.

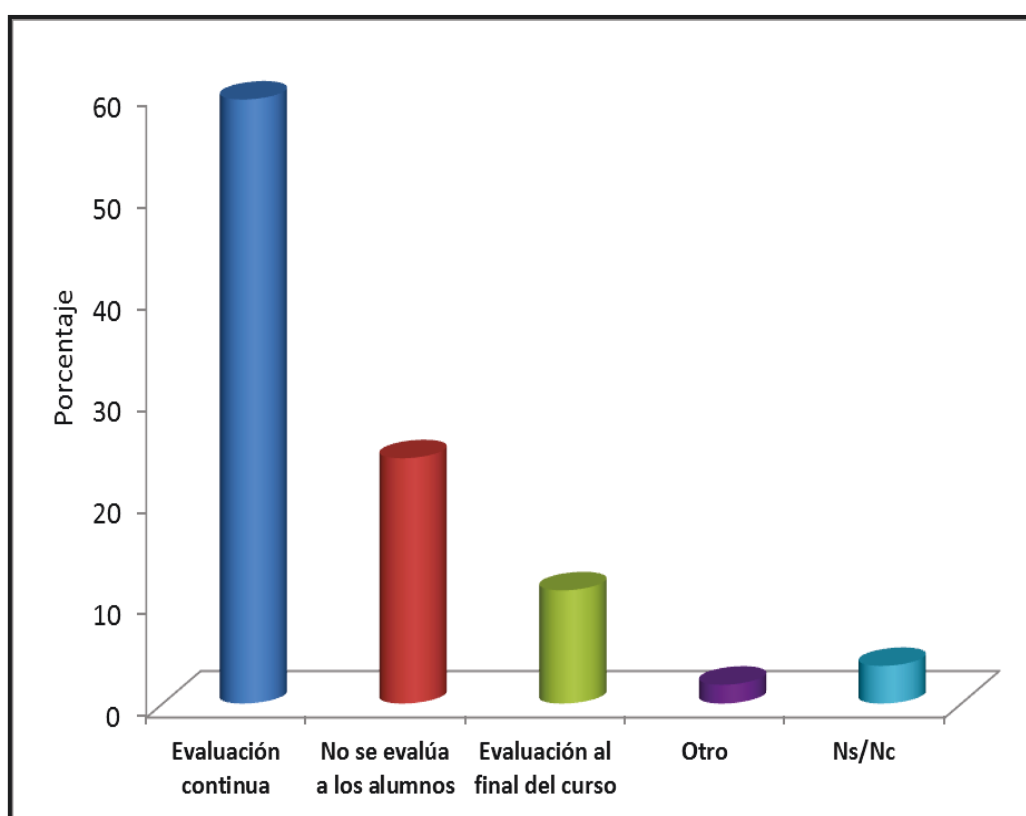


Gráfico 22: Modo de evaluación de los alumnos

Algunos profesores afirman hacer una evaluación continua y una evaluación al final del curso. Otros concretan que el seguimiento continuo de los estudiantes pasa por la realización de una evaluación trimestral, tiempo que coincidiría, aproximativamente, con la duración general de los programas de cursos para migrantes¹⁰³. No obstante, coincidimos con los docentes que apuntan que no se

¹⁰³ Muchos alumnos adultos de español abandonan las clases después de acudir de forma asidua a los centros de formación. Algunas de las razones son el cambio de lugar de residencia, alejándose así de su lugar de estudio; pero también la desmotivación por no observar mejoras en cuanto a la búsqueda de trabajo.

realizan evaluaciones propiamente dichas, aunque sí se hace evaluación del avance que van realizando los alumnos dentro de la dinámica de las clases.

5.3- CONCLUSIONES

Empecemos las conclusiones de este capítulo con los comentarios finales de algunos de los profesores entrevistados:

P4: “He trabajado con alumnos de varias nacionalidades y etnias. Puedo asegurar, sin equivocarme, que los inmigrantes subsaharianos son el grupo más sencillo, más generoso y más agradecido que he conocido”.

P7: “Las respuestas son muy variadas debido a las múltiples procedencias e idiosincrasias, lo cual nos hace recurrir a múltiples métodos y vías educativas”.

P8: “Los estilos de aprendizaje de los alumnos subsaharianos, en general, y, principalmente, los de aquellos con escasa formación académica, son el auditivo y el kinestésico. Nuestro propio estilo de aprendizaje, como universitarios europeos, es el visual - visual lector. Tendemos a enseñar como aprendemos y si no nos adaptamos un poco a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, nuestra clase es una tortura. Aparte de la formación en interculturalidad, los profesores que trabajen con inmigrantes de cualquier origen (profesores de ELE o de cualquier materia) deberían tener muy en cuenta la necesidad de contemplar todos los estilos de aprendizaje en sus clases y formarse para conseguirlo”.

P10: “Se debería motivar a los aprendices a dar más importancia a la adquisición de la lengua que a la búsqueda del trabajo. En cuanto a la metodología, el enfoque comunicativo parece tener buenos resultados porque aunque los aprendices no sepan escribir o leer, hablan relativamente bien”.

P37 “No se puede sintetizar ni reflejar la riqueza de situaciones que se da en este grupo de personas; son jóvenes, fuertes e inteligentes. Llegan con ilusión y esperanza de mejorar su vida y encontrar trabajo digno, y, al poco tiempo, pierden hasta esto, la ilusión y la esperanza, que es peor”.

P51: “Valoro muy positivamente el nivel de socialización y la relación entre las alumnas, creo que esto favorece el aprendizaje”.

P54: “Para los alumnos/as es muy importante el apoyo institucional y la facilitación de recursos materiales para que la enseñanza sea de calidad”.

Estos comentarios de los docentes reflejan el panorama de la docencia en contextos de diversidad cultural e inmersión lingüística. Recordaremos que el 60% de los entrevistados son mujeres y el 54% de ellos son menores de 50 años. La mayoría (58%), también, son graduados universitarios (licenciados). Pero, entre los que poseen un posgrado universitario, predominan aquellos que se especializaron en filologías y ciencias de la educación (86,7%).

Sus motivaciones principales son el trabajo voluntario, la vocación docente, el placer de ayudar y la satisfacción personal y profesional que conlleva. Asimismo, el deseo de ganar experiencia docente, sobre todo, para los jóvenes menores de 30 años y aquellos que están haciendo un posgrado en enseñanza del español como lengua extranjera.

Aunque el 67% frente al 31% aseguran haber recibido una formación específica en interculturalidad para trabajar con personas extranjeras como dificultades personales, los profesores ponen énfasis en la heterogeneidad de las aulas por el nivel de lengua y por las nacionalidades en presencia, así como en el desconocimiento de los sistemas lingüísticos de las lenguas propias de los estudiantes. Se suman a esto la irregularidad en la asistencia a clase, la falta de escolarización en origen y los distintos niveles con los que los alumnos llegan a clase.

Las dificultades típicas que observan en los estudiantes son la falta de destreza lectora y escrita, así como las estructuras gramaticales de la lengua, seguidas por los problemas fonético-fonológicos. No dan demasiada importancia a las dificultades

comunicativas (66%) o léxicas (68%) de sus alumnos. Sin embargo, casi todos (76%) afirman que su estilo de enseñanza se adapta más a la metodología comunicativa.

La mayoría de los profesores imparten clases de nivel básico e intermedio; aunque muchos cubren todos los niveles según las necesidades de los centros en los cuales colaboran, pocas veces como profesionales remunerados, y, casi siempre, como voluntarios, especialistas o no en filologías y ciencias de la educación. En este sentido, la preocupación de los docentes es la escasez de materiales adecuados para trabajar con el colectivo de inmigrantes, particularmente africanos subsaharianos. Los recursos utilizados son, desde luego, variados y, en general, fotocopias de manuales o impresos sacados de páginas web que ofrecen recursos para profesores de español como lengua extranjera. De ahí que sería interesante establecer una coherencia y cohesión metodológicas entre las personas que imparten el mismo nivel a los adultos subsaharianos, a través de encuentros periódicos o reuniones programadas, si cabe, a nivel regional o nacional.

Porque, si no parece importar mucho la situación jurídico-administrativa de los adultos subsaharianos que acuden a clase, sus lenguas de origen y sus niveles de formación inicial, añadidos a sus perspectivas de futuro en España, permiten detectar las necesidades específicas del grupo y diseñar estrategias más adecuadas de intervención en las clases de lengua.

Por último, si para el 59% de los entrevistados la evaluación de los estudiantes se hace de forma continua, conviene subrayar que ni se realizan evaluaciones con notas ni tampoco de forma sistemática, pero se hace hincapié continuamente en los progresos y las dificultades de los alumnos para ayudarles a mejorar.

CORPUS DE DATOS DE ALUMNOS ADULTOS SUBSAHARIANOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Hace dos décadas, Díaz Núñez (en Barros et al., 1995: 175) escribía que:

Dentro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en general, y de las lenguas extranjeras, en particular, a lo largo de los últimos 20 años se han venido observando importantes cambios con respecto a cuatro áreas principales a considerar:

- A/el lenguaje,
- B/la metodología de la enseñanza,
- C/ las contribuciones del alumno y,
- D/ la planificación de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta afirmación sigue hoy, todavía, muy vigente, aunque las investigaciones en lingüística y didáctica de las lenguas y culturas, en nuestra opinión, poco se dedican a los aspectos relacionados con los roles y aportaciones de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En todo caso, no hay duda de que el proceso de interacción en clase es el que genera las oportunidades, de forma general, para aprender, y estas oportunidades actúan de modo muy selectivo, de modo que los distintos alumnos aprenden cosas diferentes de una misma unidad didáctica. Priman, a partir de ahí, como sostienen los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, las capacidades psicológicas (psicología cognitiva). Conviene tener en cuenta que cada alumno no solo impone orden a los conocimientos adquiridos, sino que también impondrán sus propias estrategias de aprendizaje, lugares de estudio y modos favoritos de trabajo sobre las metodologías del aula.

A continuación, presentaremos y analizaremos las necesidades, motivaciones y dificultades de aprendizaje de los adultos africanos subsaharianos, a través de los resultados del corpus de datos recogidos en las clases de español para inmigrantes.

6.1- PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA OBTENCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA

Los datos presentados en este capítulo provienen de las entrevistas realizadas a alumnos adultos, todos procedentes de países del África Subsahariana. Como se ha mencionado en el apartado 4.3, elaboramos un cuestionario dirigido, especialmente, a estudiantes de español en contexto de aprendizaje estructurado y que debían ser de origen africano subsahariano. Es decir que consideramos en el presente capítulo de esta investigación, únicamente, las respuestas recogidas de alumnos que han acudido a clase de lengua española¹⁰⁴.

La irregularidad en la asistencia hizo que tuviéramos que volver varias a veces a las mismas aulas para poder pasar los cuestionarios. Todas las entrevistas se han hecho a partir de cuestionarios impresos. Es menester agradecer, aquí, a todos los profesores que se encargaron de imprimir y ayudar a sus alumnos a rellenar dichos cuestionarios, cuando hacía falta. Del mismo modo, cabe subrayar que casi todos los docentes nos permitieron entrar en sus clases y realizar directamente las entrevistas a sus alumnos subsaharianos. Esta última facilidad nos permitió descartar las respuestas no deseadas, de forma estratégica¹⁰⁵, es decir, sin ofender a los estudiantes de otras procedencias.

En los casos en los cuales autorizamos a los profesores, como se ha comentado en el capítulo 4, a repartir la encuesta a todos los alumnos presentes en sus aulas, procedimos a apartar los datos no útiles para la presente investigación.

¹⁰⁴ Debemos reconocer que tuvimos, durante el proceso de reparto y recogida de los cuestionarios, en varias ocasiones, la tentación de incluir en el muestreo a los adultos africanos que se encontraban fuera de las aulas. En efecto, como se ha comentado anteriormente, muchos subsaharianos prefieren juntarse entre ellos (a menudo, provenientes de diferentes países del África Negra) para jugar, por ejemplo, a las cartas o charlar, en lugar de asistir a las clases de español, a veces, a muy pocos metros de los centros de formación.

¹⁰⁵ El hecho de entrar en las clases con el propósito de pasar, personalmente, la encuesta a los alumnos, era una ventaja en cuanto que podíamos explicar, previamente y con el apoyo de los profesores-responsables de las clases, los objetivos de la entrevista, así como aclarar a todos los alumnos que es una investigación, especialmente, dirigida al colectivo de aprendices subsaharianos.

En este sentido, enviamos el cuestionario dirigido a los alumnos, también, por correo electrónico a los profesores y lo distribuimos de forma directa y seguida de entrevistas inmediatas o programadas, *in situ*, atendiéndonos a la disponibilidad y agenda de los docentes. De las doscientas (200) respuestas esperadas por parte de los alumnos, conseguimos, finalmente, ciento once (111) cuestionarios cumplimentados; que se traducen en mil ochocientas ochenta y siete (1887) respuestas válidas.

El corpus de datos sobre los alumnos consta de trece (13) preguntas. Siendo la primera sobre los datos generales del estudiante, incluye cinco sub-preguntas que permitirían recoger la información orientativa necesaria para este propósito, a saber, el sexo, la edad, el nivel de estudios, el país de origen y el lugar de estudios.

Conscientes de las dificultades que podrían tener los alumnos a la hora de contestar a todas las preguntas, procuramos plantearlas de manera que las respuestas fuesen lo más directas y útiles posibles. En este sentido, además de la pregunta sobre la información general de los alumnos, varias otras son cerradas:

Pregunta nº5: ¿Sabe leer y escribir en otra lengua?

Sí: ¿Cuál?

No

Pregunta nº6: ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?

Menos de 6 meses

Menos de 1 año

Dos años

Más de dos años

Pregunta nº9: ¿Cuánto tiempo, a la semana, dedica a estudiar español?

Dos horas

Cuatro horas

Seis horas

Siete horas y media

Otro

Las preguntas 7, 8 y 12, aunque cerradas, dan opción a respuestas múltiples. Las demás preguntas (2, 3, 4, 10, 11 y 13), en consecuencia, se plantearon como abiertas (véase el apéndice 5).

Igual que para el corpus de profesores de español para inmigrantes, para obtener los resultados cuantitativos del corpus de alumno, utilizamos el programa informático SPSS (versión 17.0 para Macintosh) para el volcado de los datos. Aquí, también, la mayor parte de los análisis serán, fundamentalmente, descriptivos, ya que usamos los estadísticos habituales para variables categóricas (frecuencias relativas-porcentajes) y variables cuantitativas (estadísticos de promedio y tendencia central: media y mediana; estadísticos de dispersión: máximo y mínimo). El programa Microsoft Excel 2010 nos permitió obtener gráficos más atractivos que los generados por el SPSS e hicimos las tablas presentadas en este corpus, también, con el programa Microsoft Word 2010. Optamos, así, por una combinación de varios programas informáticos, de forma totalmente complementaria, para la presentación y análisis de los resultados de la encuesta realizada a los alumnos adultos subsaharianos, en contexto de aprendizaje del español.

6.2- DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CORPUS DE ALUMNOS

A continuación, pasamos a describir y analizar cada uno de los parámetros de la encuesta que se traducen en las mil ochocientas ochenta y siete (1887) respuestas recogidas de los alumnos adultos subsaharianos.

6.2.1- Datos generales sobre los alumnos

Al contrario que lo que se aprecia en los datos generales sobre la inmigración extranjera, en general, y la subsahariana, en particular, las mujeres africanas superan

con creces a los hombres en las clases de español. Como se expone en la tabla 14 y el gráfico 23, las alumnas de origen subsahariano son el doble que los hombres de dicha procedencia, en comparación con aquellos que acuden a los centros de formación para adultos inmigrantes¹⁰⁶. La validez de esta observación destacada de los datos de la encuesta se refuerza por el hecho de que, a pesar de haber repartido el cuestionario en diferentes centros (véase, más adelante, el gráfico 27 con la presentación de los centros de estudios), las mujeres tienen una cómoda mayoría (67,6%) frente a los hombres (32,4%).

	HOMBRES	MUJERES
ALUMNOS SUBSAHARIANOS DE EL2	36	75

Tabla 14: Diferencia numérica de alumnos adultos subsaharianos por sexo

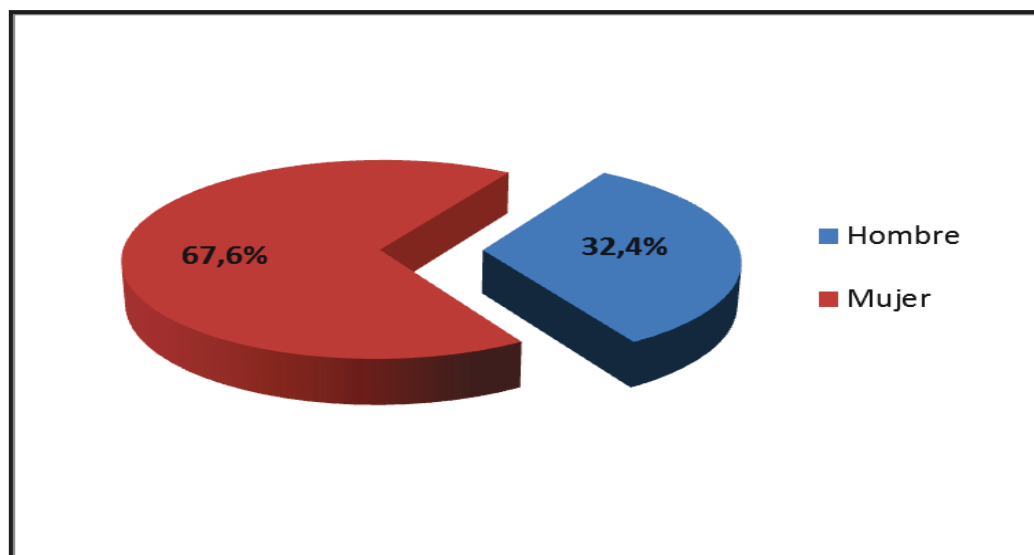


Gráfico 23: Repartición porcentual de los alumnos por sexo

¹⁰⁶ Es importante subrayar, sin embargo, que durante la presente investigación hemos tenido la facilidad de entrevistar (distribución del cuestionario y recogida de las respuestas) a las usuarias del *centro de mujeres* de la asociación Karibú: Amigos del Pueblo Africano. Agradecemos la implicación personal de Nicole Ndongala, coordinadora de este centro y su intermediación con las alumnas de español, así como con todas las profesoras que colaboran con ella.

Por otro lado, podemos interpretar este dato como un fenómeno sociológico de las realidades migratorias. En efecto, las mujeres, universalmente, constituyen el motor del desarrollo de las sociedades. En algunos países de África, quizá, se observa de forma más acuciante este aspecto, en el sentido de que las mujeres son las que llevan - de forma casi exclusiva - el cuidado de la casa, la educación de los hijos, entre otras funciones. Muchas se ven, una vez emigradas a España y sin los conocimientos necesarios en la lengua, desprotegidas y, obviamente, preocupadas por cómo educar, adecuadamente, a sus descendencias. Son ellas, por lo general, las que llevan al colegio y luego recogen a los niños. Cuando hay alguna situación urgente de las cuales las instituciones educativas quieran hablar, son las mujeres quienes están disponibles y acuden.

Lo que, en todo caso, no falla en cuanto a los datos de las encuestas sobre la población extranjera de origen africano es su juventud. Destaca, en efecto, que más del 50% tienen entre 26 y 35 años y, de forma acumulada, más del 90% son menores de 46. Por consiguiente, la edad media de los alumnos subsaharianos en la Comunidad de Madrid gira en torno a los 30 años; siendo, apenas, un 7% aquellos que afirman superar los 46 años, como se describe en la tabla 15 y el gráfico 24.

EDAD		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Menos de 25	16	14,4	14,4
	26-35	58	52,3	66,7
	36-45	26	23,4	90,1
	46 o más	8	7,2	97,3
	Ns/Nc	3	2,7	100,0
	Total	111	100,0	

Tabla 15: Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por edad

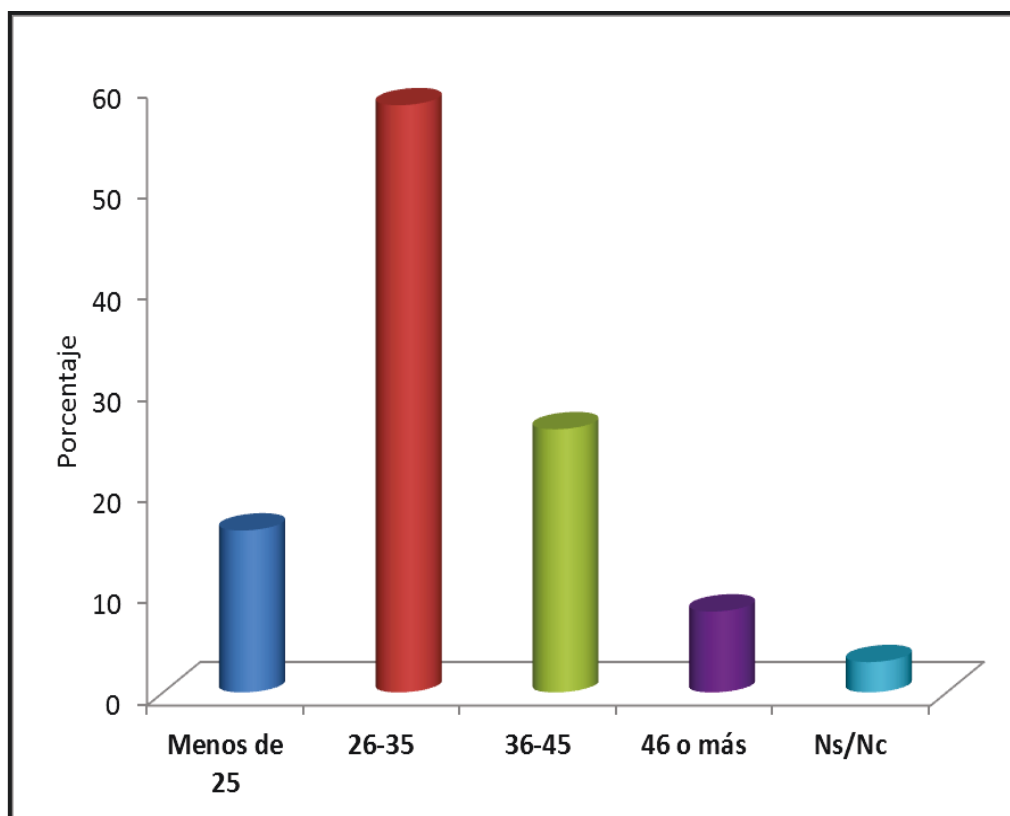


Gráfico 24: Relación porcentual de los alumnos por edad

Como se ha desarrollado en el apartado 3.1, las causas de las migraciones son, sin lugar a dudas, variadas e individuales. Las historias de vida de cada inmigrante son personales e intransferibles. Si bien entre los factores que impulsan a los adultos-jóvenes a emigrar de sus países cobra mayor fuerza la falta de oportunidades laborales, conviene subrayar que, en el caso de los africanos subsaharianos, el nivel de estudios adquirido en origen y con el que llega una gran parte al país de destino es realmente bajo.

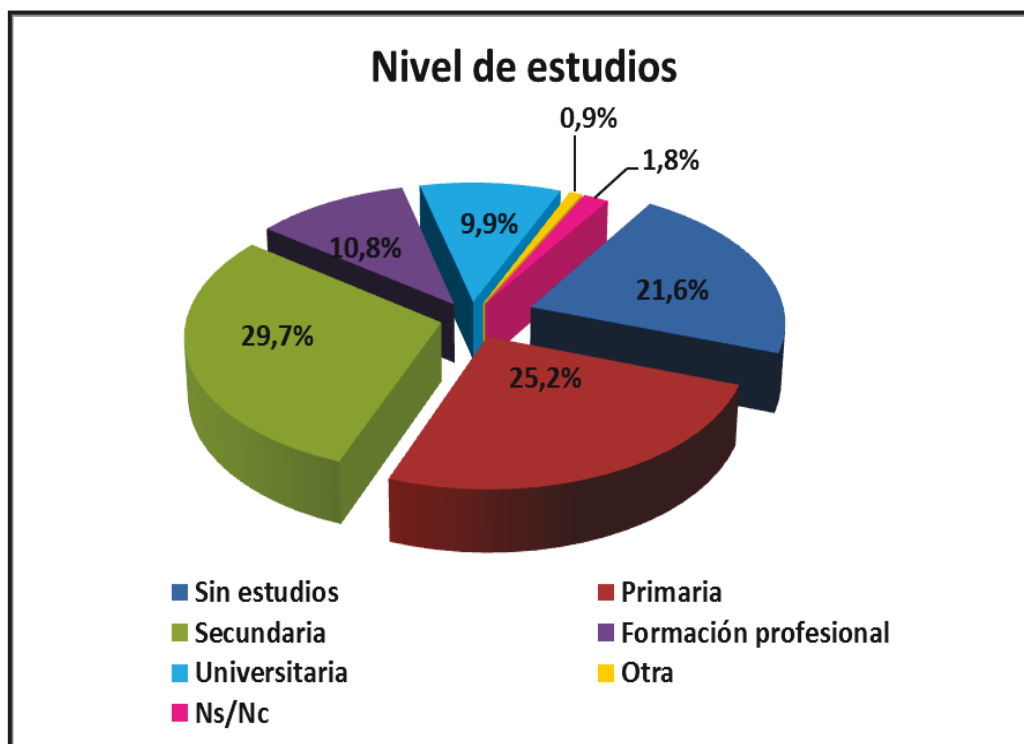


Gráfico 25: Nivel de estudios anteriores de alumnos subsaharianos

Comprobamos, en efecto, que una cuarta parte de los alumnos entrevistados tiene un nivel de educación primaria, muchas veces sin terminar. Y, además, otra segunda cuarta parte (21,6%) no tiene estudios. Es decir, casi la mitad (46,8%) de los adultos subsaharianos, alumnos de español como lengua del país de acogida, apenas fueron escolarizados antes de llegar a España. Un dato que, además de preocupante, confirma las estimaciones según las cuales más del 38% de la población adulta, es decir, de 15 años y mayores, no está alfabetizada (UNICEF, 2009). A lo que conduce este hecho, lógicamente, es a la consecución, cuando eso sucede, de ofertas laborales de bajo nivel en el país de residencia; sin descartar, sobre todo, que dificulta bastante el aprendizaje de la lengua, a pesar de toda la predisposición que demuestren tanto los alumnos como los profesores de español para inmigrantes.

Cabe recordar que el 11,8% de los docentes que imparten clases de castellano a los subsaharianos indican la falta de escolarización como una de las dificultades principales para dar clase (apartado 5.2.6). Es evidente que cuanto más alto es el nivel de escolarización previo en el idioma que sea, más fácil resulta el aprendizaje de una

nueva lengua. Por eso es por lo que se observa la relativa facilidad que demuestran aquellos que tienen un nivel de secundaria (29,7%), los que han estudiado una formación profesional (10,8%) y, sobre todo, aquellos que son universitarios (9,9%)¹⁰⁷. Véase, más adelante, el apartado 6.2.5.

Entre los alumnos que afirman haber estudiado una formación profesional, algunos son costureros, guías turísticos, carpinteros, mecánicos, peluqueros y fotógrafos de eventos. Los encuestados que indican tener otro tipo de formación son, principalmente, aquellos que solo tuvieron acceso a una escuela coránica antes de llegar a España.

Podemos ver, pues, que en las clases de español para adultos inmigrantes, los alumnos de origen subsahariano proceden de una gran variedad de países y zonas geográficas del continente negro. Como se expone en el gráfico 26, los países con mayor representación de sus ciudadanos son Nigeria (23,4%) seguida por Senegal y Mali (13,5%), Guinea-Bissau (9,9%), la República Democrática del Congo (8,1%), Camerún y Costa de Marfil (6,3%) y Ghana (5,4%). Estos países representan la mitad del número de estados de la zona subsahariana de África con presencia de alumnos en las clases de lengua. Los demás países, a excepción de Eritrea (2,7%) empatan porcentualmente (0,9%). No obstante, es importante apreciar esta variedad y multinacionalidad en el aula de español que analizamos en el capítulo anterior (apartado 5.2.6).

La mayoría de los países de origen de estos alumnos pertenecen al África occidental, siendo 9 de los 16 países indicados por los estudiantes en esta encuesta. Lo que confirma, por otro lado, la dinámica de los flujos migratorios de los últimos años, en cuanto a los lugares de emigración y las rutas de las migraciones desde África hacia Europa (véase el apartado 2.2.2).

¹⁰⁷ Por falta de medios económicos para continuar con su formación, muchos jóvenes africanos no ingresan en las universidades para realizar unos estudios superiores. También, las necesidades de empezar a ganar dinero cuanto antes para apoyar a sus familias les lleva a optar por una formación profesional.

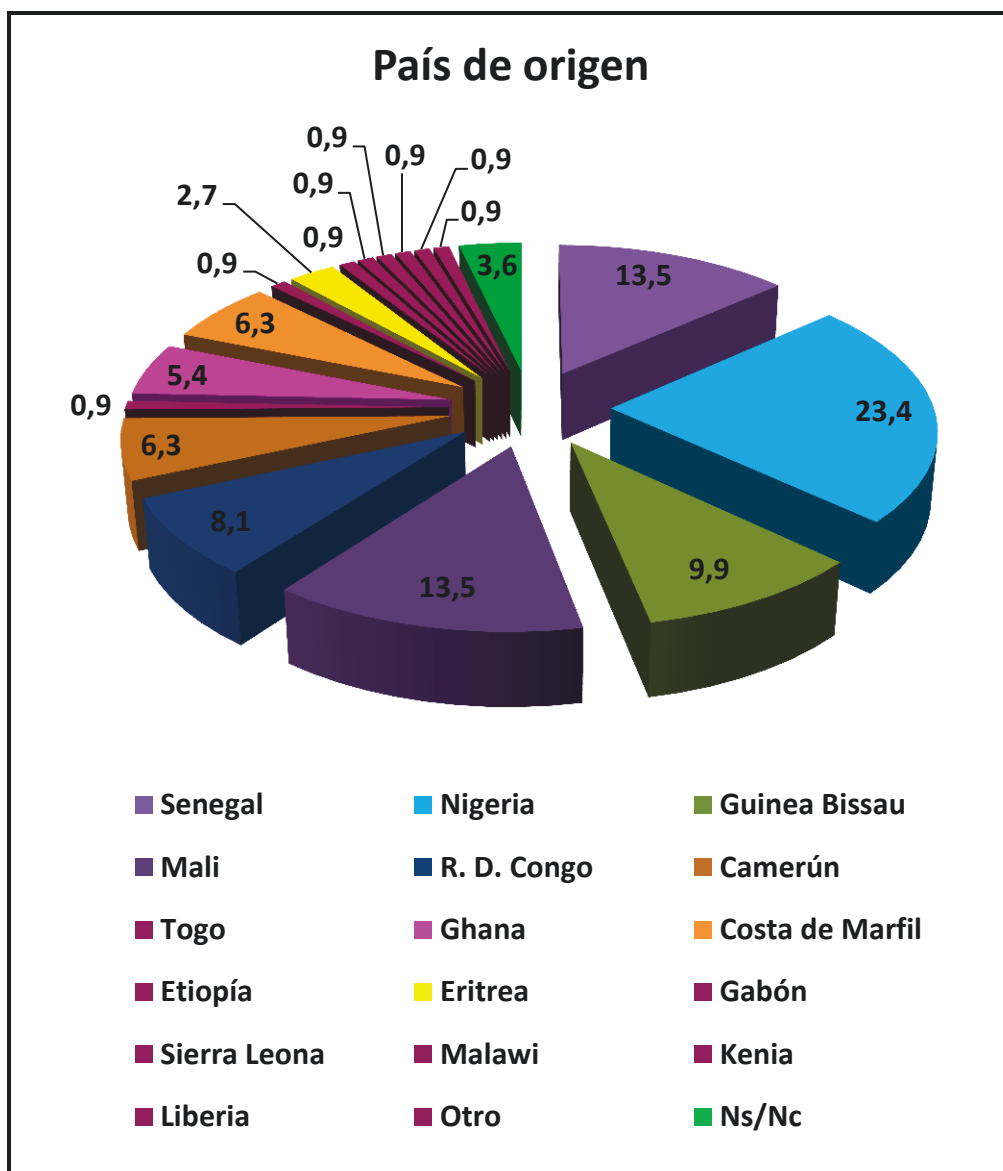


Gráfico 26: Nacionalidades de los alumnos subsaharianos

La feminización de la migración como forma de supervivencia familiar, como indicaba Díaz Matey en Marquina (2008), se hace más evidente en las diferencias que podemos observar entre los hombres y las mujeres que vienen de los países que encabezan la presencia africana en las aulas de español para adultos inmigrantes (tabla 16). Es llamativo que para Nigeria (96,2%) y Ghana (100%) las mujeres son quienes acuden a clase de español, en cuanto a los alumnos entrevistados en los diferentes centros de la Comunidad de Madrid en los cuales realizamos la encuesta.

País de origen										
Sexo			Senegal	Nigeria	Guinea Bissau	Mali	R.D. Congo	Camerún	Ghana	Costa de Marfil
	Hombre	Frecuencia	10	1	7	7	2	3	0	2
		% dentro de Sexo	27,80%	2,80%	19,40%	19,40%	5,60%	8,30%	0,00%	5,60%
		% dentro de País de origen	66,70%	3,80%	63,60%	46,70%	22,20%	42,90%	0,00%	28,60%
		% del total	9,00%	0,90%	6,30%	6,30%	1,80%	2,70%	0,00%	1,80%
	Mujer	Frecuencia	5	25	4	8	7	4	6	5
		% dentro de Sexo	6,70%	33,30%	5,30%	10,70%	9,30%	5,30%	8,00%	6,70%
		% dentro de País de origen	33,30%	96,20%	36,40%	53,30%	77,80%	57,10%	100,00%	71,40%
		% del total	4,50%	22,50%	3,60%	7,20%	6,30%	3,60%	5,40%	4,50%
	Total	Frecuencia	15	26	11	15	9	7	6	7
		% dentro de Sexo	13,50%	23,40%	9,90%	13,50%	8,10%	6,30%	5,40%	6,30%
		% dentro de País de origen	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
		% del total	13,50%	23,40%	9,90%	13,50%	8,10%	6,30%	5,40%	6,30%

Tabla 16: Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por sexo y país de origen

No es fácil encontrar a los adultos subsaharianos en las clases de lengua. Excepto en los C.E.P.A y en las Escuelas Oficiales de Idiomas donde se paga la matrícula, todos los centros que identificamos ofrecen clases gratuitas de castellano para inmigrantes. Los profesores, como se ha mencionado en el capítulo anterior, se dedican a su tarea docente de forma voluntaria y totalmente gratuita, en la inmensa mayoría de los casos¹⁰⁸.

En la región madrileña, numerosas son las entidades que ofrecen a los inmigrantes la posibilidad de acudir a sus instalaciones para estudiar la lengua española. Pueden ser parroquias, centros cívicos, asociaciones de vecinos, ONG, centros culturales, centros de educación de personas adultas, tanto de la capital como de los municipios del área metropolitana de la comunidad (véase el apéndice 6). Algunos de los centros llevan muchos años atendiendo a la población extranjera y dándoles formación lingüística a las personas adultas inmigradas a esta comunidad¹⁰⁹.

Conviene subrayar que, aun queriéndolo hacer, no pudimos realizar la encuesta en todas las entidades que reciben a subsaharianos en sus horas lectivas para aprender español. Además, tuvimos que contentarnos con las repuestas recogidas de los centros a los que pudimos acceder y aquellos cuyos responsables y/o profesores nos facilitaron el acceso a sus alumnos, ayudándoles a cumplimentar los cuestionarios.

De ahí que los centros de estudios que presentamos, en este apartado, son aquellos que reflejan los alumnos en sus respuestas a dicha pregunta.

¹⁰⁸ En algunos centros, la función docente es asumida por los trabajadores sociales, los educadores o cualquier otro miembro del personal de las organizaciones, cuando no disponen de personas voluntarias para impartir las clases. Debido a la falta de medios económicos para contratar a un profesor, la asignación de dicha tarea a los trabajadores que ya se encuentran, a menudo, saturados de trabajo constituye, también, una dificultad para una buena realización y seguimiento de la formación lingüística de los inmigrantes que acuden a las entidades que les ofrecen esta oportunidad.

¹⁰⁹ Uno de los ejemplos más llamativos es la **Asociación Darek-Nyumba** que llevaba enseñando español a inmigrantes desde 1969, con un método “estructural audiovisual”, pero que se cerró en el año 2013, por falta de medios económicos para continuar con sus tareas de formación e investigación. Muchos de los primeros africanos que llegaron a España estudiaron en este centro.

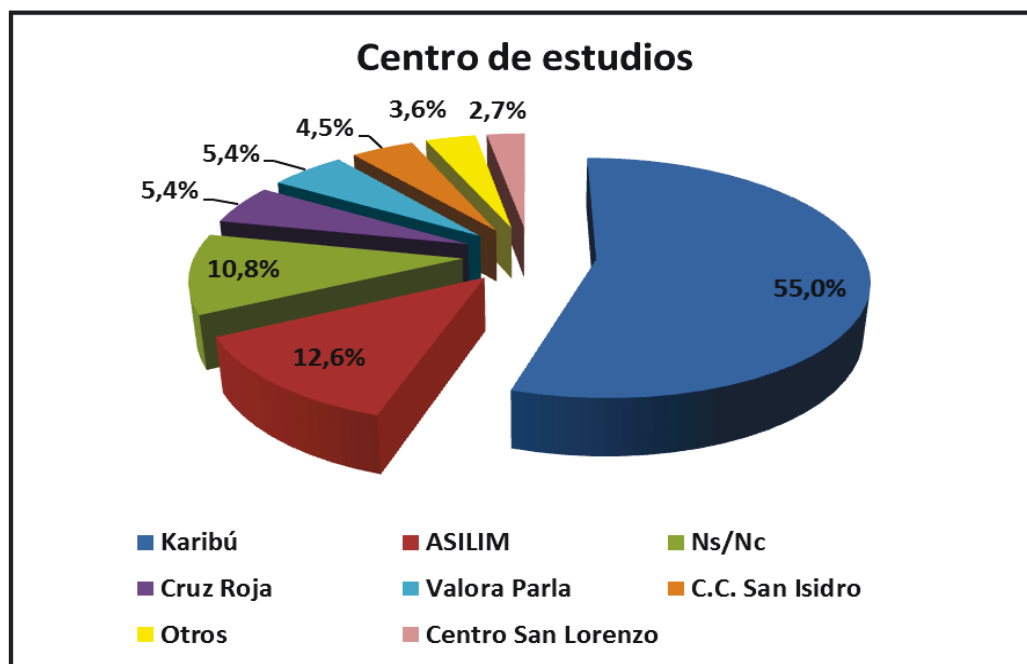


Gráfico 27: Centros donde reciben clases de español

Observamos, pues, que más de la mitad (55%) de los encuestados provienen de los Centros de la Asociación Karibú. Con más de veinte años de vida, es uno de los referentes indiscutibles como entidad que se dedica a la atención a las personas procedentes del África subsahariana. “Amigos del Pueblo africano” como se le conoce también, Karibú dispone de dos centros donde van sus usuarios para estudiar español, en diferentes días y horas, según su nivel de conocimiento y la programación de la asociación. Uno de los centros es mixto mientras que el otro es un centro de mujeres¹¹⁰. Se entiende, en este sentido, el porqué de que el 91,8% de las respuestas recibidas de Karibú son de mujeres frente al 8,2% de hombres¹¹¹.

¹¹⁰ Proporciona a las inmigrantes africanas no regularizadas: Orientación sociolaboral, clases de español, formación pre-laboral y laboral, ayudas para madres gestantes o con hijos, facilitándoles alojamiento, comida y cuidados del bebé. También, ofrece acogida en sus albergues de menores y mujeres embarazadas.

¹¹¹ Los responsables de la asociación nos comentaron, en el período de la investigación de campo, que muchos de los hombres que acudían a clase de español se habían marchado a otras regiones de España e incluso a otros países, por la situación de crisis económica y la falta de oportunidades para sobrevivir. Por otra parte, y, en este mismo sentido, algunos usuarios nos comentaron que, al no recibir más el abono transporte de parte de la asociación, les resultaba mucho más complicado desplazarse para asistir a las clases de lengua y otras actividades destinadas a ellos. Véase el apartado 6.2.11 sobre las dificultades personales para estudiar español.

NOMBRE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cruz Roja	6	5,4
C.C. San Isidro	5	4,5
Centro San Lorenzo	3	2,7
Valora Parla	6	5,4
Karibú	61	55
ASILIM	14	12,6
Otros	4	3,6
Ns/Nc	12	10,8
TOTAL	111	100

Tabla 17: Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por centros de estudios

Por el contrario, a través de los resultados obtenidos de los encuestados en ASILIM, constatamos que los hombres son mayoritarios, esto es, el 85,7% frente al 14,3% de mujeres africanas subsaharianas. La *Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid* (ASILIM) tiene, igualmente, su sede en la capital madrileña. Creada en 2001 como entidad sin ánimo de lucro, está formada, sobre todo, por profesores especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nos parece interesante indicar que sus actividades principales son:

- ✓ Clases de español a inmigrantes adultos, generales o con fines profesionales.
- ✓ Clases de compensación lingüística en centros educativos.
- ✓ Formación y reciclaje de profesores de español.
- ✓ Elaboración y adaptación de recursos y materiales específicos tanto para la enseñanza del español a inmigrantes como para promover la interculturalidad en todo tipo de ámbitos.
- ✓ Alfabetización.

Destacamos, a continuación, algunos de los “talleres ELE” que ofrecen con el llamativo título: ***“Todo lo que siempre quise preguntar sobre enseñanza de español a inmigrantes y no supe dónde”***.

¿Cómo alfabetizas tú? Si quieres saber cómo alfabetizan otras personas, hablar con ellas y ver sus materiales, este es un taller dedicado al encuentro e intercambio de ideas. Si ya alfabetizas, trae tus materiales para compartirlos con el resto; si todavía no alfabetizas, no te preocupes, vas a salir de aquí con un motón de ideas para poder empezar a hacerlo. **Enrique Menéndez.**

Hablar en clase por los codos. Si eres de los que piensa que en una clase de español son los alumnos los que tienen que hablar, pero te faltan herramientas para conseguirlo y el silencio se adueña de tu aula cuando menos hace falta, ven a este taller. Tus estudiantes hablarán por los codos... con la boca, las manos y los ojos también. Podrás ayudarles a adquirir nuevas estrategias y a darse cuenta de que para “hablar”, no sólo importan las palabras. **Azucena Lorenzo.**

La clase heterogénea: cuando en clase unos han leído mucho y otros no saben leer. Si alguna vez te has sentido como un antiguo maestro de

pueblo y te faltaban ojos, manos y oídos para atender a tus estudiantes, de todas las edades, orígenes, culturas y niveles de formación: este es tu taller. Aprenderás a sacarle partido a la diversidad en todos sus aspectos y a homogeneizar el nivel de competencia comunicativa de tu clase.

Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla.

Esta asociación no se dedica exclusivamente a la atención a migrantes subsaharianos, como es el caso de Karibú. Sin embargo, al encontrarse en pleno barrio de Lavapiés (Madrid), acude a su sede un número considerable de alumnos de esta procedencia. De ahí que el 12,6% de los encuestados indiquen ASILIM como el lugar donde reciben clases de castellano.

En cambio, *Valora Parla* es un centro de formación y atención socioeducativa. Pertenece a la Federación de Plataformas Sociales (PINARDI) que nació hace más de diez años como entidad de apoyo y dinamización de todas las iniciativas y proyectos que desde los Salesianos (San Juan Bosco) se desarrollan en la atención a colectivos en riesgo social. Entre sus valores está la participación y el protagonismo de todos, especialmente de los jóvenes. Hacen un trabajo de formación e inserción laboral de personas jóvenes en riesgo de exclusión social. Sólo el 5,4% de los alumnos encuestados pertenecen al centro Valora Parla porque, en el momento de la realización de las entrevistas, dicho centro atendía a muchos más adultos-jóvenes procedentes de países africanos no-subsaharianos, principalmente los marroquíes.

Al igual que con el centro Valora Parla, recibimos, por parte de *Cruz Roja*¹¹², muchos cuestionarios cumplimentados por alumnos inmigrantes de países que no

¹¹² Más que conocida, sobraría describir en este apartado, es la organización Cruz Roja. No obstante, cabe indicar que tiene una sede en cada municipio de Madrid. Además de su labor humanitaria global, es reconocida por los colectivos de migrantes como uno de los primeros centros a los cuales pueden acudir para clases de idiomas, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, ocupación del tiempo libre, entre otros.

pertenecen a la zona subsahariana del continente africano. Los resultados de estos cuestionarios se podrán considerar y analizar en otro trabajo de investigación posterior.

El Centro Cívico San Isidro de Getafe ofrece clases de castellano para inmigrantes, a través de la asociación Destino Benín, desde 2011. Aunque abiertas a todos los extranjeros, las clases se componen, generalmente, de alumnos adultos de origen subsahariano, derivados del centro de acogida de CEAR¹¹³, así como de mujeres marroquíes residentes en este municipio. El nivel de los alumnos suele ser muy bajo, considerando que son inmigrantes recién llegados a España y las clases son heterogéneas por edad y nivel de conocimiento.

El 2,7% de los resultados de la encuesta se han recogido en el Centro San Lorenzo, que pertenece a la Asociación Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes (ASTI), cuyas actividades se desarrollan dentro de una red de parroquias de la comunidad de Madrid. Asistían a las clases de español y de alfabetización del Centro San Lorenzo de Madrid, principalmente, personas adultas procedentes de Pakistán y que necesitaban las clases para llevar sus comercios y tiendas en el barrio. Los africanos subsaharianos que acudían a las clases lo hacían por beneficiarse, también, de asesoría jurídica, acompañamiento para algunos otros trámites, así como para conseguir todo tipo de ayudas humanitarias puntuales que les podían ofrecer.

En este sentido, es menester apuntar que los inmigrantes adultos se acercan, generalmente, a varios espacios para poder estudiar español. Puesto que los centros no ofrecen clases de lengua todos los días de la semana, excepto algunos pocos que lo hacen de lunes a viernes, resulta fácil y recomendable que acudan a otras entidades para aprovechar al máximo el tiempo de estudios. De modo que, además de los centros que se han mencionado arriba, asisten a clases de castellano para inmigrantes en:

¹¹³ La Comisión Española de Ayuda a Refugiados (CEAR) gestiona un centro de acogida de inmigrantes y refugiados que se encuentra en uno de los barrios del municipio de Getafe. Los alumnos derivados desde este centro suelen permanecer en el durante tres meses para luego ser enviados a otros espacios de acogida de inmigrantes de otro municipio. Aquellos que ya han cumplido los plazos de prórrogas de su posibilidad de estancia en los centros se ven “obligados” a buscarse la vida como puedan para conseguir donde vivir, fuera de los sistemas de asistencia humanitaria.

- ✓ la Oficina Municipal de Información y Orientación para la Integración de Población Inmigrante (Madrid capital),
- ✓ la sede de la fundación CEPAIM,
- ✓ la Casa Encendida,
- ✓ la Casa de Senegal,
- ✓ el CEPI Hispano-Centroamericano (Madrid capital),
- ✓ el C.A.R. de Vallecas (Madrid Capital),
- ✓ la CODIF (Coordinación e integración de inmigrantes de Fuenlabrada),
- ✓ diferentes parroquias, a través de Cáritas Española,
- ✓ las universidades populares y las casas de la juventud de los municipios.

Todos los alumnos que no han contestado a esta pregunta sobre el centro en el que reciben clases de español acuden, sin duda ninguna, a uno o varios de los centros que ofrecen la formación lingüística gratuita para adultos inmigrantes. Conviene aclarar que no podemos enumerar todas las instituciones que atienden a inmigrantes adultos para ofrecerles clases de español. Véase, no obstante, el apéndice 6.

6.2.2- Tiempo de residencia en España de los alumnos africanos

La inmigración africana en España es un fenómeno bastante reciente, en comparación con otros países como, por ejemplo, Francia, Bélgica o Reino Unido. Si, como comentamos en el capítulo 2, la presencia de los negros africanos empezó a llamar la atención en los años 90 del siglo XX, se empezará a hablar de ella, en los diferentes países europeos de destino de la emigración subsahariana, a partir del año 2000. Esto permite comprender, en cierta medida, que haya un reparto tan equitativo

en cuanto a la asistencia a clase de lengua por los adultos subsaharianos, considerando su tiempo de residencia en el país.

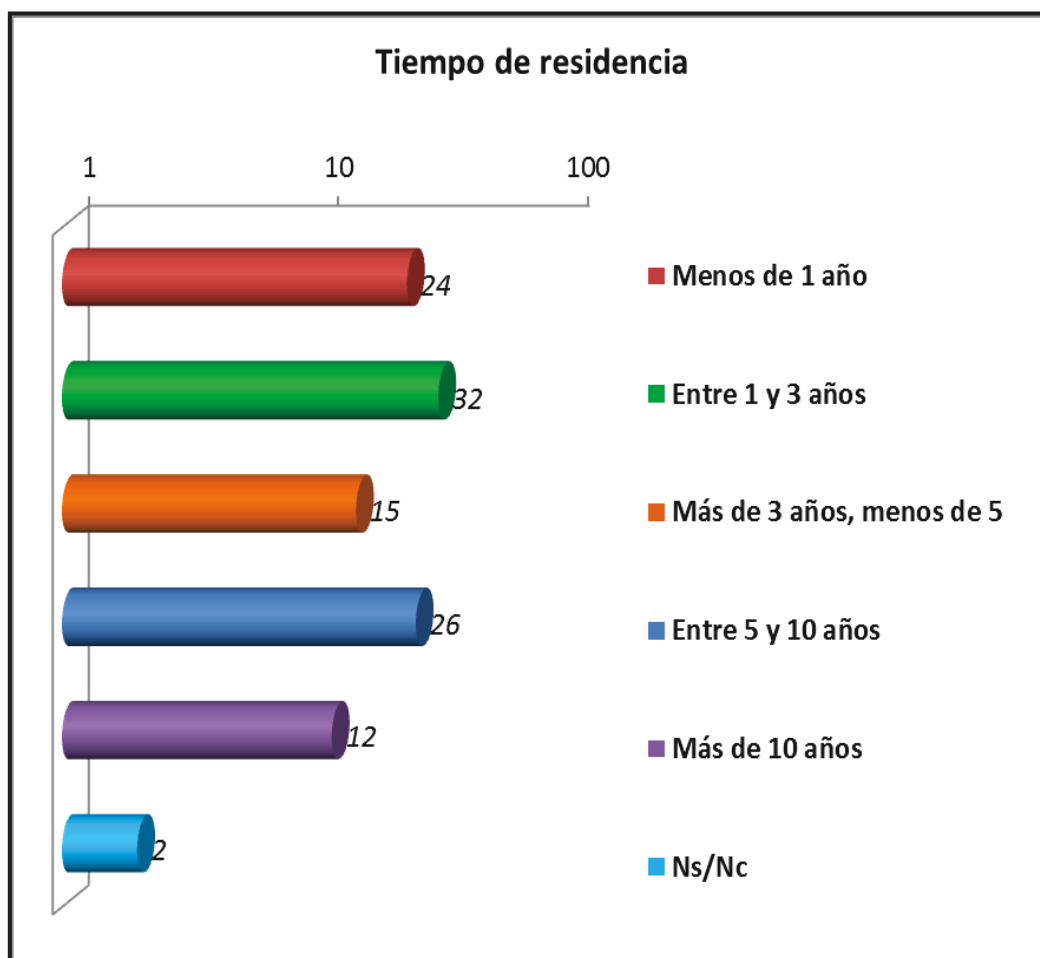


Gráfico 28: Tiempo llevado en España por los alumnos subsaharianos

Ahora bien, no deja de ser sorprendente que solo la mitad de los estudiantes llevan menos de tres años en España (50,5%) y la otra mitad más de tres años. Además, nos parece llamativo el hecho de que los alumnos con más de 5 e, incluso, aquellos con más de 10 años de residencia en el país sigan acudiendo a clase de español. Por un lado, es una buena prueba de que existe un arraigo de la población subsahariana en España y, por otro, que la llegada de migrantes africanos a este país ha bajado considerablemente (véase el apartado 2.3).

Tiempo en España	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 1 año	24	21,6	21,6
Entre 1 y 3 años	32	28,8	50,5
Más de 3 años, menos de 5	15	13,5	64
Entre 5 y 10 años	26	23,4	87,4
Más de 10 años	12	10,8	98,2
Ns/Nc	2	1,8	100
Total	111	100	

Tabla 18: Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por tiempo de residencia

Veremos, más adelante, la relación entre el tiempo de residencia y el tiempo que llevan estudiando español (apartado 6.2.6). En efecto, el tiempo de residencia en la sociedad de acogida no parece tener mucho que ver, tampoco, con el tiempo de dedicación al aprendizaje del idioma (apartado 6.2.9), porque muchos abandonan el proceso de aprendizaje estructurado de la lengua en las aulas de español para inmigrantes, para volver a retomarlo cuando puedan, a menudo, algunos años más tarde¹¹⁴. Asimismo, conviene reconocer la importancia de la presencia en las aulas de español de los alumnos adultos con residencia de larga duración: 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15 años, entre otros. Y, curiosamente, no es que dichos alumnos estén en los niveles de agrupamientos más altos, sino que la mayoría está en alfabetización, lectoescritura, o nivel básico de aprendizaje del español. Destacan, en este sentido, los estudiantes procedentes de los países anglófonos, y, principalmente, los nigerianos.

¹¹⁴ La razón principal del abandono de la asistencia a clase de español es la búsqueda de oportunidades laborales para sobrevivir, que les conduce a cambiar de lugar residencia y a veces de país. Suelen regresar, más tarde, a los centros donde empezaron a estudiar, sobre todo, cuando les gusta el profesorado y el funcionamiento organizativo de la institución.

6.2.3- Lenguas de origen de los alumnos

La pregunta ¿cuántas lenguas hay en el mundo? ha conducido a muchos teóricos e investigadores de todos los tiempos a reconocer, por encima de todo, la riqueza y diversidad lingüística de la que goza la tierra y, sobre todo, el continente africano (véase el apartado 2.2). Cabe recordar que cada migrante lleva consigo su cultura, su identidad, sus lenguas. La variedad lingüística que se aprecia en las aulas de español para inmigrantes en España refleja y confirma la abundancia de lenguas autóctonas que existen en el continente negro.

Para evitar cualquier tipo de dudas sobre el concepto de *lengua*, siempre muy difícil de definir con precisión (véase el apartado 1.1.1), así como la pregunta de siempre sobre si son *lenguas* o *dialectos*¹¹⁵, cuando hablamos de los idiomas hablados en África, procuramos comprobar y reajustar las diferentes denominaciones usuales que podrían presentar las lenguas maternas indicadas por los alumnos (gráfico 29). En efecto, algunas lenguas se conocen con diferentes nombres, tanto dentro del mismo país como en países diferentes. Por ejemplo, la lengua *Edo* de Nigeria es, igualmente, muy conocida como *Bini*. De modo que algunos alumnos afirman en sus respuestas tener como lenguas maternas *Edo* y *Bini*. Ocurre lo mismo con los idiomas transnacionales como, por ejemplo, el *Fula* (llamado también, *Peul*, *Pulaar*, *Fulani*, *Fulbe/Fulde*, *Fulfulde*)¹¹⁶ o el *diula*, también conocido por *dioula*, *dyula* o *jula* (en Costa de Marfil, Mali, Senegal y, esencialmente, Burkina Faso donde tiene más de un millón de hablantes).

¹¹⁵ Como escribe Bernárdez (1999: 30), hay quien ha dicho, y se ha repetido miles de veces, que una “lengua” no es más que “un dialecto con ejército”: si Suecia, Noruega, Dinamarca, Bosnia, Croacia, Serbia, son países independientes, cada uno con su ejército, “debe tener” cada uno su propia lengua. Aunque esa afirmación tiene que matizarse mucho, en el fondo es muy verdadera: algo es “una lengua” por motivos sociales y políticos, no lingüísticos. Y aquí, siempre según el profesor Enrique Bernárdez, vuelve a aparecer un problema: los lingüistas utilizamos el término *lengua* en forma muy diferente a cómo lo usa la mayoría de la gente, incluyendo a los medios de comunicación.

¹¹⁶ El Fula es una lengua del África occidental, hablada por la etnia *fulani*, que se extiende desde Senegal hasta Camerún y Sudán (Norte y Sur). Tiene un estatus de lengua cooficial en países como Burkina Faso, Camerún, Mauritania, Mali, Níger, Nigeria y Senegal. Se calcula que la hablan más de 30 millones de personas, como primera y segunda lengua (Orozco y Roca, 2006).

Existen más de medio centenar de lenguas maternas de origen subsahariano en las clases de español para adultos. Algunas muy conocidas por estar, desde hace muchos años, en la lista de las lenguas más habladas del mundo (Bernárdez, 1999), a saber, el *hausa* (África occidental), el *swahili* (África oriental y central), el *yoruba* (África occidental) y el *amhárico* (Etiopía).

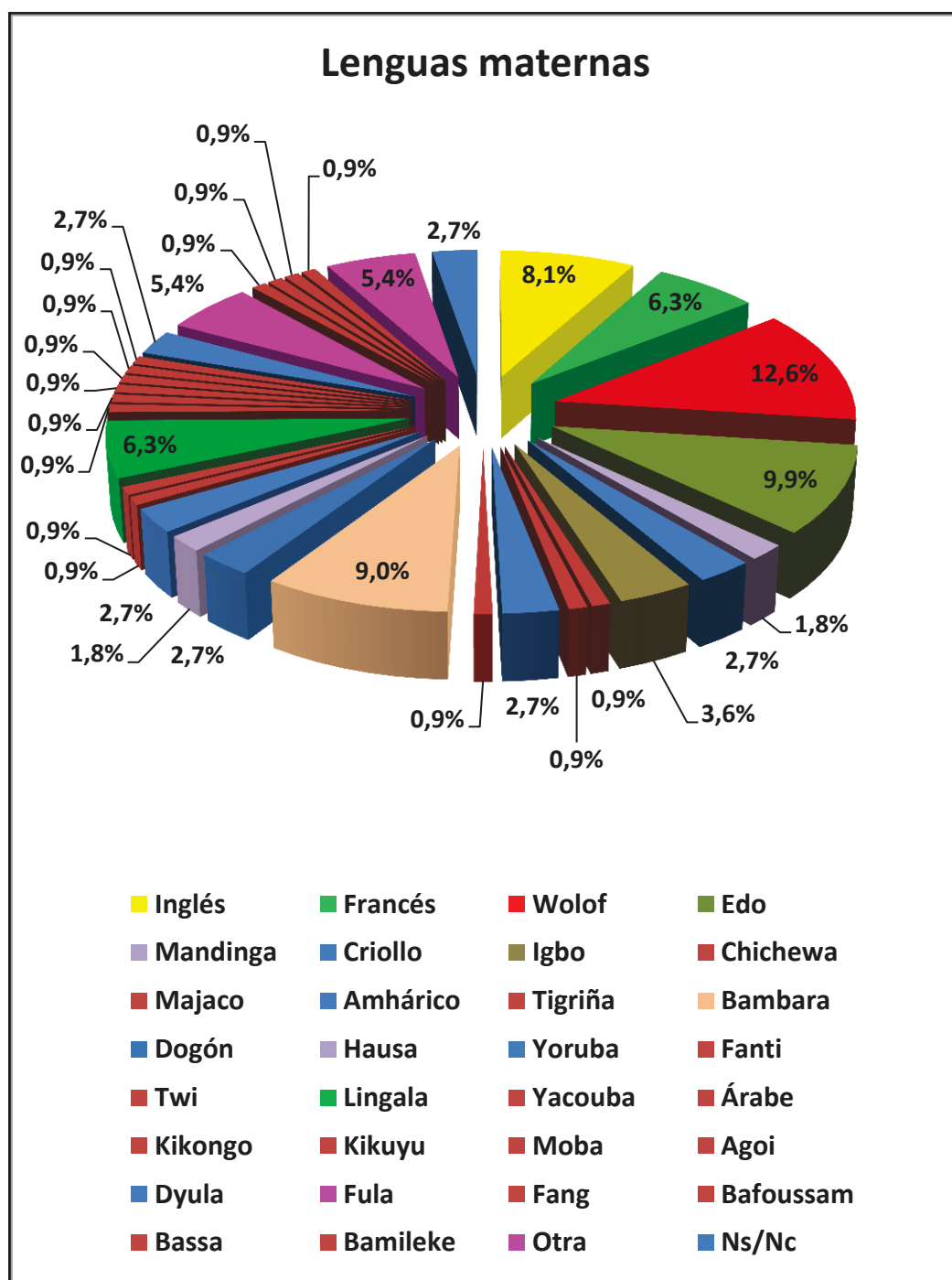


Gráfico 29: Relación porcentual de las lenguas maternas de los alumnos subsaharianos

En este orden de ideas, resulta interesante observar que el 14% de los entrevistados han contestado que su lengua materna es el inglés (8,1%) o el francés (6,3%). Contrariamente a esta legítima opinión de los estudiantes, igual que discrepamos con los defensores de esta postura, refiriéndonos a algunos intelectuales africanos y otros, las antiguas lenguas coloniales no se han transformado en lenguas maternas de los africanos subsaharianos. Aunque gocen del privilegio de ser las únicas lenguas oficiales de muchos países subsaharianos y, como tal, lengua de la administración y la escolarización, el inglés y el francés no han logrado introducirse en las casas y costumbres de las poblaciones, sin que sea a la “fuerza”. Tampoco sirven a la población para expresar su visión del mundo, su mentalidad y sus costumbres. Además, muy pocas son las familias subsaharianas donde se podría afirmar que solo se hablan en dichos idiomas o que el inglés, el francés o el portugués constituyen la primera lengua de nacimiento y uso cotidiano de sus miembros¹¹⁷.

Como esperábamos, casi todos los alumnos entrevistados reconocen tener más de una lengua materna (véase el apartado 1.3). No obstante, se percibe una mayor variedad idiomática entre los estudiantes de origen nigeriano que entre los senegaleses o los malienses (véase la tabla 1 en el apartado 2.2). Esto explica por qué el 12,6% de los encuestados tienen como lengua materna el *wolof* (Senegal) frente al 9,9% de habla materna *Edo* (Nigeria) y el 9% que afirman hablar *bambara* (Mali) como lenguas propias. Es decir que existe, sin duda, una gran diversidad de procedencia y pertenencia étnico-lingüístico-sociocultural de los alumnos en contexto de inmersión, aunque algunos parecen tener cierta hegemonía sociocultural de origen, como los igbo, los wolof, los fulani o los bambara¹¹⁸.

¹¹⁷ La polémica pregunta de si se debe considerar o no las lenguas coloniales como lenguas maternas de los africanos encendió el debate en el *II Salón Internacional del Libro Africano* (SILA 2010), en la mesa redonda sobre “*El papel del traductor como intermediario entre culturas*”, en la cual participamos en Tenerife. En efecto, contrariamente a otros tertulianos, coincidimos y defendimos junto al Profesor Justo Bolekia Boleka que las lenguas de las antiguas colonias, por muchas transformaciones que hayan podido sufrir en los países de instalación, no son lenguas propias de los africanos.

¹¹⁸ Hablamos aquí de los grupos étnicos que dieron nombre a estas mismas lenguas. Para evitar la evidente confusión de la denominación de un grupo étnico con los nombres de los idiomas hablados por sus miembros, se decidió, en el caso de Benín, asignarles unos términos (sufijos) diferenciadores. Por ejemplo, los Fon (grupo socio-étnico mayoritario del sur del país) hablan *fongbé* (gbé significa, literalmente, *lengua o enunciado*) y los Dendi (grupo socio-étnico del centro norte y noreste de Benín)

6.2.4- Lenguas que conocen a parte de sus idiomas nativos

Siguiendo a Moreno Cabrera (2002: 81):

Cuando oímos hablar nuestro idioma con aceptable corrección a una persona cuya primera lengua es diferente de la nuestra, tendemos a creer que no le cuesta esfuerzo, que es para ella algo natural. Pero no es así; excepto en casos de bilingüismo, esa segunda lengua es menos natural que la lengua nativa y cuesta más o menos esfuerzo expresarse en ella.

En efecto, el concepto de bilingüismo es algo tan interesante como relativo¹¹⁹. Como se ha desarrollado en el capítulo 2 de este trabajo, el multilingüismo de los africanos es una realidad innegable, un orgullo individual y colectivo. No obstante, conviene observar que el bilingüismo no es un fenómeno unitario y que depende de una variedad de factores sociales que se deben tener en cuenta para apreciar las habilidades de los hablantes bilingües (Romaine, 1989).

hablan *denditchinè* (igualmente, *tchinè* significa, literalmente, *lengua o enunciado*). No obstante, esta decisión se quedó en una mera cuestión de política lingüística (véanse Hazoumè, 1994 y Fadaïro, 2001).

¹¹⁹ Numerosas sociedades son bilingües o multilingües, siendo el contacto entre lenguas uno de los principales campos de estudio de la Sociolingüística. El bilingüismo se caracteriza por la alternancia de dos lenguas. En este sentido, Bloomfield (1933: 56) lo define como "*un dominio de dos lenguas igual que un nativo*". Macnamara (1969) opina, por su parte, que una persona puede ser considerada como bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua tiene habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua, a saber: hablar, entender, escribir y leer; mientras que para Weinreich (1953), la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará el bilingüismo y las personas implicadas son entonces bilingües. Este último autor distingue tres tipos de bilingüismo que son:

- El bilingüismo coordinado: las palabras equivalentes en dos lenguas se refieren a conceptos diferentes o tienen significados ligeramente diferentes.
- El bilingüismo compuesto: las dos formas tienen un significado idéntico.
- El bilingüismo subordinado: una lengua es la dominante y las palabras de la lengua no dominante se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante.

En los gráficos presentados a continuación, los alumnos adultos subsaharianos indican las lenguas que conocen además de su lengua nativa; o bien sea (únicamente) la lengua que colocan en primer lugar detrás de la materna (gráfico 30), o bien la segunda (gráfico 31), la tercera (gráfico 32) y otras más.

Es menester subrayar, desde luego, la importancia del lugar que ocupan las lenguas no autóctonas en la consciencia de los estudiantes subsaharianos. El 41,7% de los encuestados afirman conocer el francés, eligiéndolo como primer idioma después de la(s) lengua(s) propia(s) de origen. Seguidamente, y en el mismo orden de ideas, el inglés es conocido por el 28,7% de los alumnos.

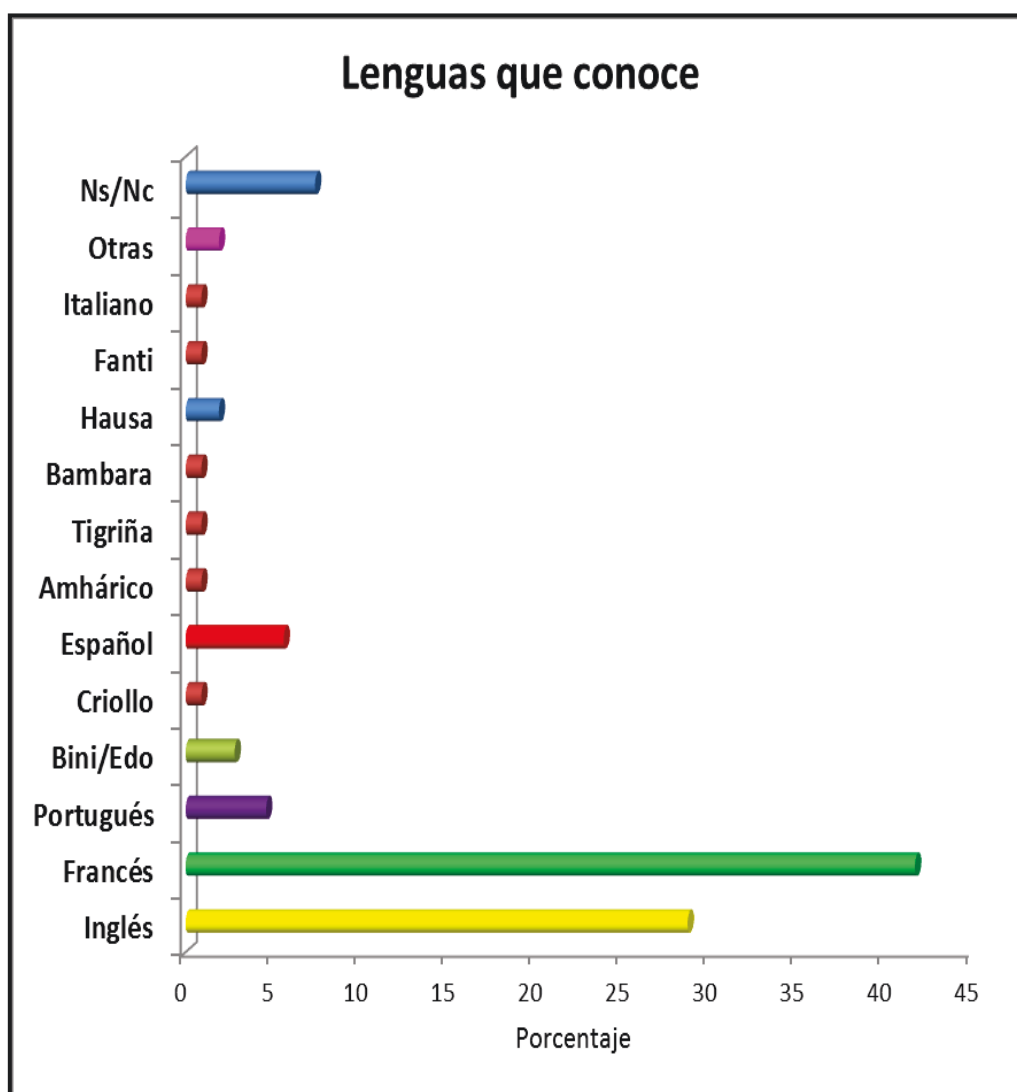


Gráfico 30: Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (1)

Destacaremos también la importancia de otros idiomas occidentales que aseguran conocer y que son el español (5,6%), el portugués (4,6%) y el italiano (0,9%). Aunque muchos de ellos afirmarán luego que no saben ni leer ni escribir en dichos idiomas (apartado 6.2.5), es llamativo observar que la mayoría de los adultos subsaharianos dicen conocer diferentes lenguas extranjeras distintas de sus idiomas maternos y que han aprendido con menor o mayor esfuerzo.

Entre las lenguas colocadas en segundo lugar, el español ocupa una cómoda primera posición para el 41,4% de los alumnos, seguido por el francés (20,7%) y el inglés (10,3%). Aquí intervienen dos factores importantes. El primero es la influencia del tiempo de residencia; en el sentido de que, como se ha comentado previamente (apartado 6.2.2), el 49,5% de los alumnos adultos subsaharianos entrevistados llevan más de tres años en España.

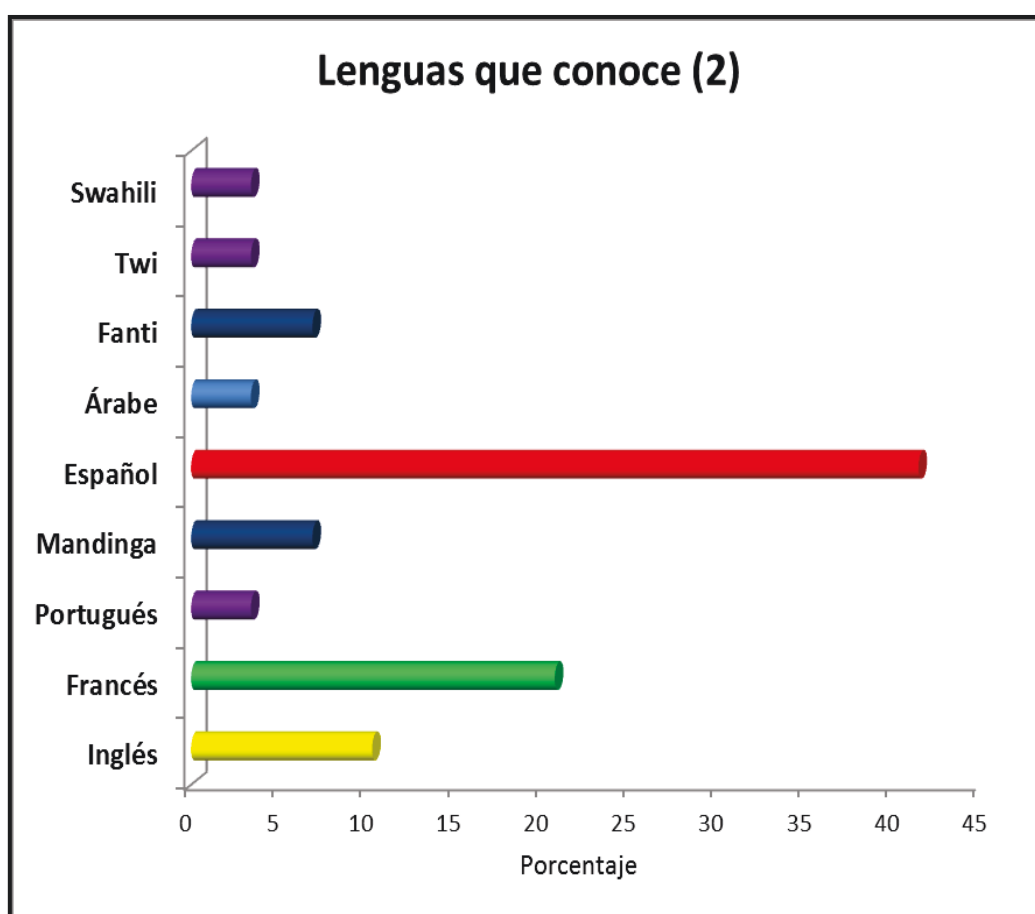


Gráfico 31: Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (2)

Con lo cual es lógico que consideren que conocen el español. El segundo factor es el nivel de conocimiento con el que muchos llegaron a España. En efecto, una buena parte salió de sus países de origen sin haber sido escolarizados anteriormente y sabiendo, esencialmente, sus idiomas locales. De modo que su primera lengua de estudios es el español. Además, otros afirman conocer el francés y/o el inglés si bien no los hablan ni tampoco los escriben.

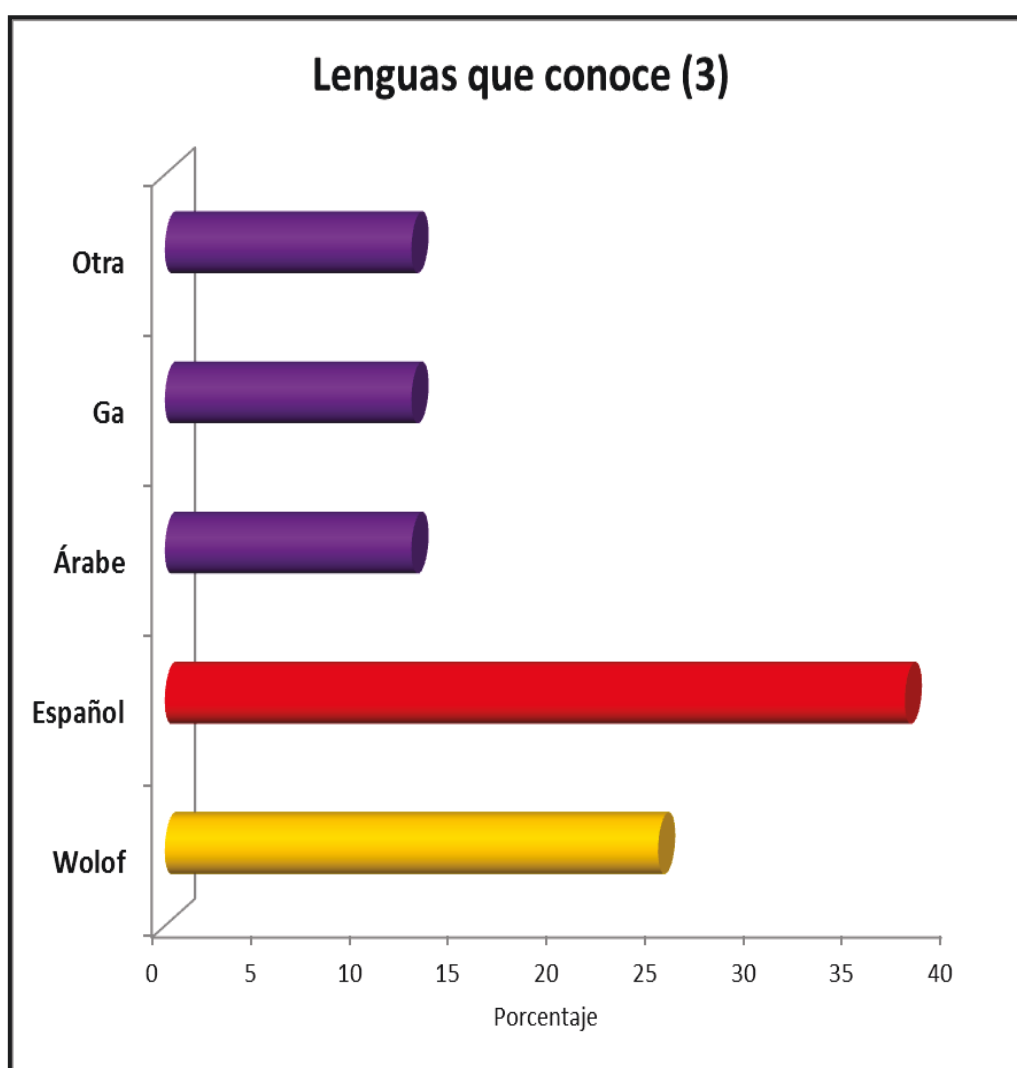


Gráfico 32: Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (3)

Otro dato interesante es que alumnos de otras nacionalidades africanas como Guinea-Bissau o Nigeria afirman conocer el wolof, el árabe, el swahili o el Ga. Lo que permite recordar que las rutas migratorias y la duración de los viajes que llevan a los

migrantes a su destino suelen conducirles, por otra parte, a aprender las lenguas de otros pueblos por los cuales transitan.

6.2.5- Destreza lectora y escrita en otras lenguas

Recordemos que las lenguas africanas apenas se utilizan como recursos lingüísticos en las comunicaciones escritas, puesto que poco más del 10% del total de lenguas africanas son escritas. En consecuencia, presuponíamos que las respuestas de los alumnos debían confirmar que saben leer y escribir, mayoritariamente, en las primeras lenguas de escolarización, es decir, en las lenguas oficiales de sus países de origen que son lenguas occidentales.

A la pregunta ¿sabe leer y escribir en otra lengua?, respondieron afirmativamente dos terceras partes de los adultos subsaharianos.

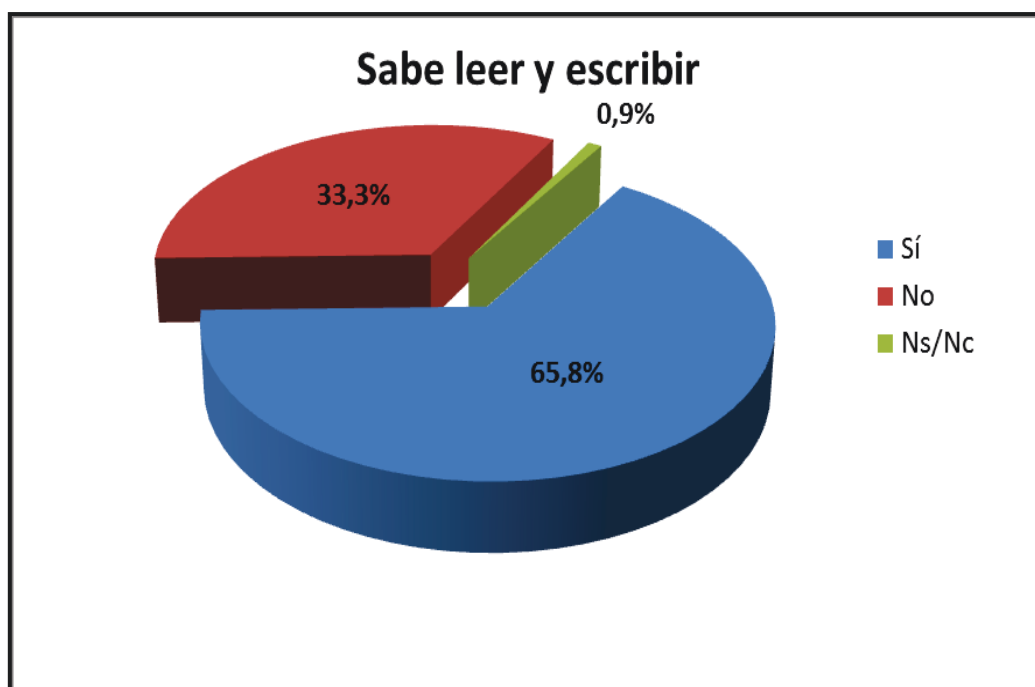


Gráfico 33: Tienen competencias en lectura y escritura

Y, sin sorpresa, el francés (34,2%) y el inglés (17,8%) encabezan la lista de las lenguas que saben leer y escribir (gráfico 34). Vienen luego el español (9,6%), el árabe (4,1%) y el portugués (2,7%). Sin embargo, el 30% de los encuestados no indican en qué idioma saben leer y escribir. Conforme a los factores que comentamos arriba (apartado 6.2.4), consideramos que estos alumnos tenían la duda de si podían afirmar saber leer y escribir en español, a pesar de estar en un nivel inicial de aprendizaje de la lengua.

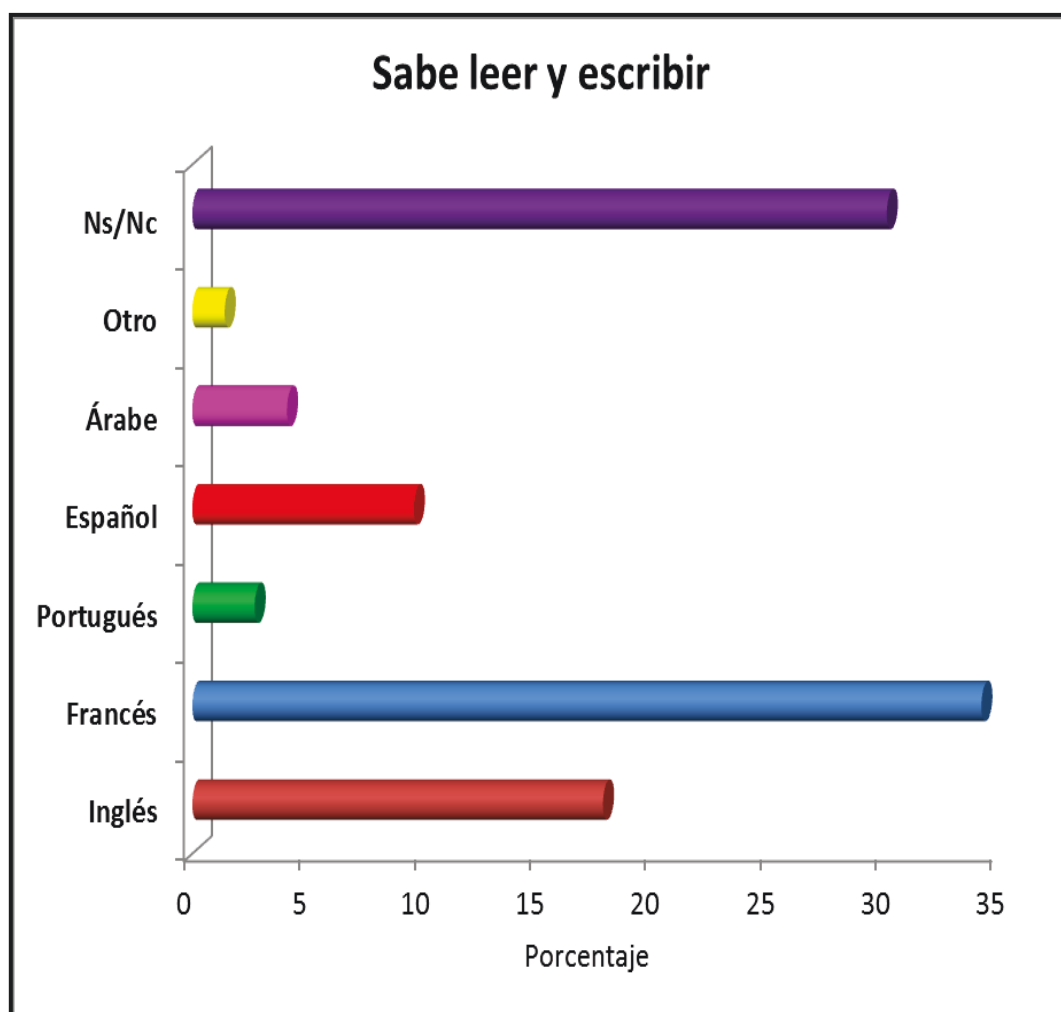


Gráfico 34: Lenguas que saben leer y escribir

6.2.6- El tiempo que llevan estudiando español

El 36,9% de los alumnos llevan menos de un año estudiando español y el 30,6% menos de seis meses. Los que están yendo a clase de español durante más de un año representan el 18% de los adultos-jóvenes entrevistados, mientras que el 12,6% afirman llevar más de dos años aprendiendo el idioma de la sociedad de acogida.

Estos datos confirman, ciertamente, la presencia y el reparto numérico de los adultos subsaharianos en las clases de español para inmigrantes, según el tiempo de residencia (véase la tabla 18, apartado 6.2.2).



Gráfico 35: El tiempo que llevan estudiando español

La relación entre el tiempo de residencia y el tiempo que llevan estudiando español nos permite deducir que los inmigrantes africanos acuden a las instituciones que les ofrecen cursos de lengua española durante los tres primeros años de residencia y, sobre todo, entre el primer y el tercer año (tabla 19). Aquellos que asisten a clase después de llevar 5 años en el país lo hacen porque han dejado de estudiar el idioma, por motivos varios y, lo retoman, necesitando, incluso, empezar por el nivel de alfabetización y/o lectoescritura. Observamos, en este sentido, que mientras el 91,7% de los alumnos que llevan menos de un año viviendo en España afirman saber leer y escribir en otro idioma frente al 8,3% que no saben hacerlo, en el otro extremo, el 58,3% de los estudiantes subsaharianos de español con más de 10 años de residencia indican saber leer y escribir frente al 41,7% que no tiene dichas destrezas. En definitiva, como comentaban algunos profesores entrevistados en el marco de esta investigación, un alumno puede hablar español y necesitar, no obstante, alfabetización en dicha lengua.

¿Cuánto tiempo lleva en España?		¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?					
		Menos de 6 meses	De 6 meses a 1 año	Entre 1 año y 2	Más de 2 años	Ns/Nc	Total
Menos de 1 año	Frecuencia	16	7	0	0	1	24
	% del total	14,40%	6,30%	0,00%	0,00%	0,90%	21,60%
Entre 1 y 3 años	Frecuencia	7	18	6	1	0	32
	% del total	6,30%	16,20%	5,40%	0,90%	0,00%	28,80%
Más de 3 años, menos de 5	Frecuencia	4	4	6	1	0	15
	% del total	3,60%	3,60%	5,40%	0,90%	0,00%	13,50%
Entre 5 y 10 años	Frecuencia	3	8	6	8	1	26
	% del total	2,70%	7,20%	5,40%	7,20%	0,90%	23,40%
Más de 10 años	Frecuencia	4	3	2	3	0	12
	% del total	3,60%	2,70%	1,80%	2,70%	0,00%	10,80%
Ns/Nc	Frecuencia	0	1	0	1	0	2
	% del total	0,00%	0,90%	0,00%	0,90%	0,00%	1,80%
TOTAL	Frecuencia	34	41	20	14	2	111
	% Total	30,60%	36,90%	18,00%	12,60%	1,80%	100,00%

Tabla 19: Relación entre el tiempo de residencia y de estudio de la lengua española

6.2.7- Lugares donde estudian los subsaharianos

La principal finalidad de la pregunta sobre el lugar donde estudian los subsaharianos era para comprobar, además de los centros en los cuales los hemos localizados para las entrevistas y que se han descrito en el apartado 6.2.1, si tenían otros lugares de estudios. Las respuestas recogidas han sido claras. El 82,7% aprenden la lengua en una asociación u ONG, el 8,2% en un centro de educación de adultos y el 4,5% en un Centro Cívico.

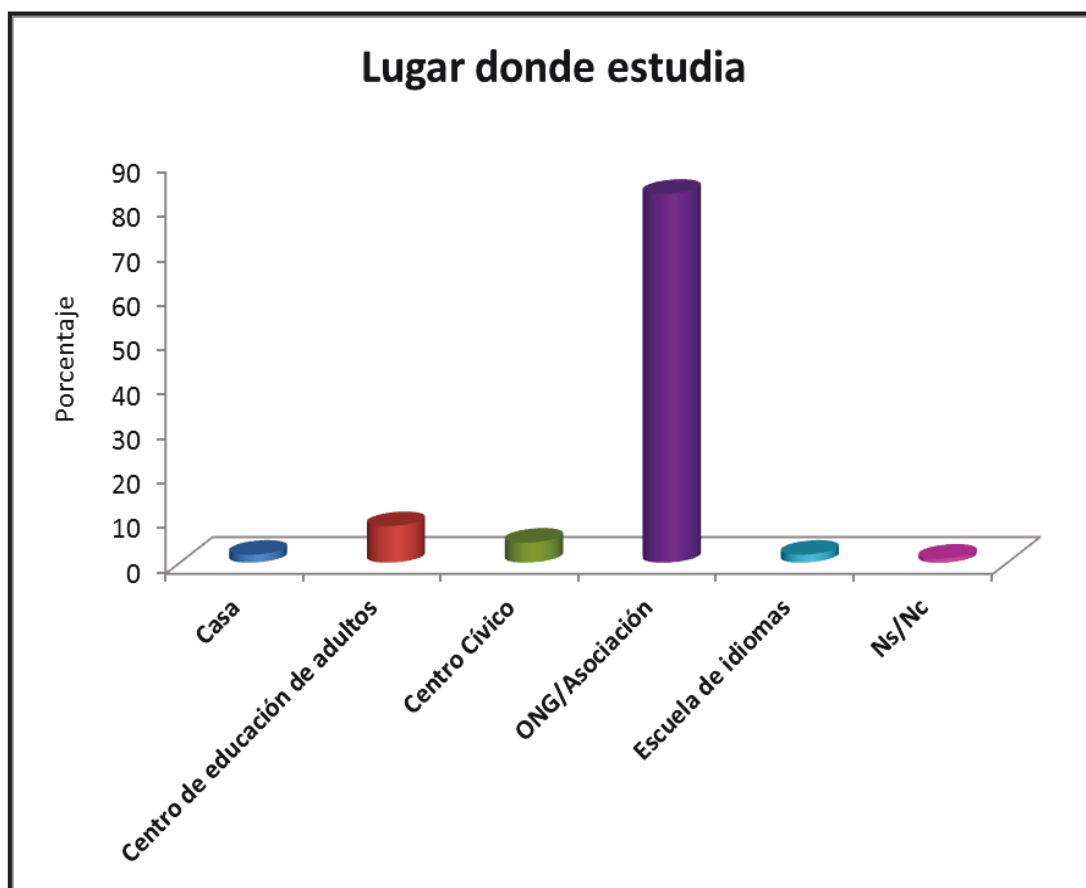


Gráfico 36: Lugar de estudio del castellano por adultos subsaharianos

Esto demuestra la necesidad de espacios de enseñanza estructurada de la lengua para un mejor aprovechamiento, puesto que los adultos subsaharianos no dedican tiempo alguno para esta formación en sus casas¹²⁰.

6.2.8- Propósitos de los adultos africanos cuando van a clase de español

Los alumnos tienen claros los objetivos por los cuales aprenden español. Podemos resumir sus finalidades en la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas y con el propósito, primero y último, de encontrar trabajo.

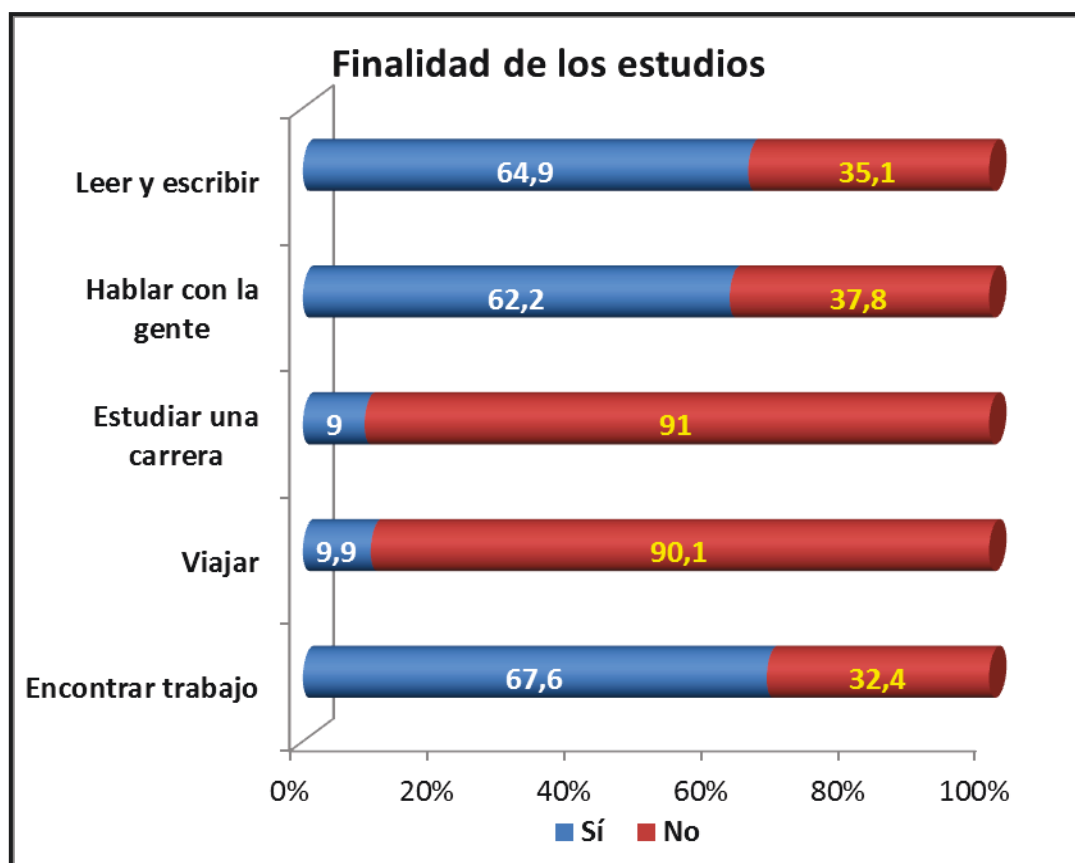


Gráfico 37: Finalidades de estudiar español

¹²⁰ Muchos alumnos afirman vivir con paisanos u otros inmigrantes y, en consecuencia, solo hablan en sus idiomas de origen o bien en inglés o en francés. Los únicos momentos que tienen para estudiar español es cuando van a clase, es decir, en las asociaciones.

Por otro lado, queda evidente, también, que la falta de competencia escrita y lectora preocupa y constituye el segundo objetivo claro de los estudiantes adultos. La lengua como herramienta funcional de comunicación básica y de integración sociolaboral es lo que parece importarles más a los subsaharianos. Porque, como asegura Ambadiang (2004: 93):

En definitiva, la finalidad del aprendizaje de una lengua diferente de la(s) lengua(s) doméstica(s) no es tanto adquirir un conocimiento perfecto de su estructura gramatical y de los usos asociados a ella como conseguir los conocimientos que permitan mantener una comunicación óptima, con el mayor número de interlocutores posible.

En este sentido, observamos que casi todos los encuestados han descartado aprender el idioma con el propósito de viajar (menos del 10% contemplan esta opción) o de estudiar alguna carrera (el 91% no lo piensan).

6.2.9 – Tiempo dedicado al estudio de la lengua de acogida

Semanalmente, casi la mitad de los adultos que estudian español le dedican unas seis horas totales, repartidas en cuatro días. Luego, predominan aquellos que asisten a clase durante dos días a la semana, es decir, entre tres y cuatro horas.

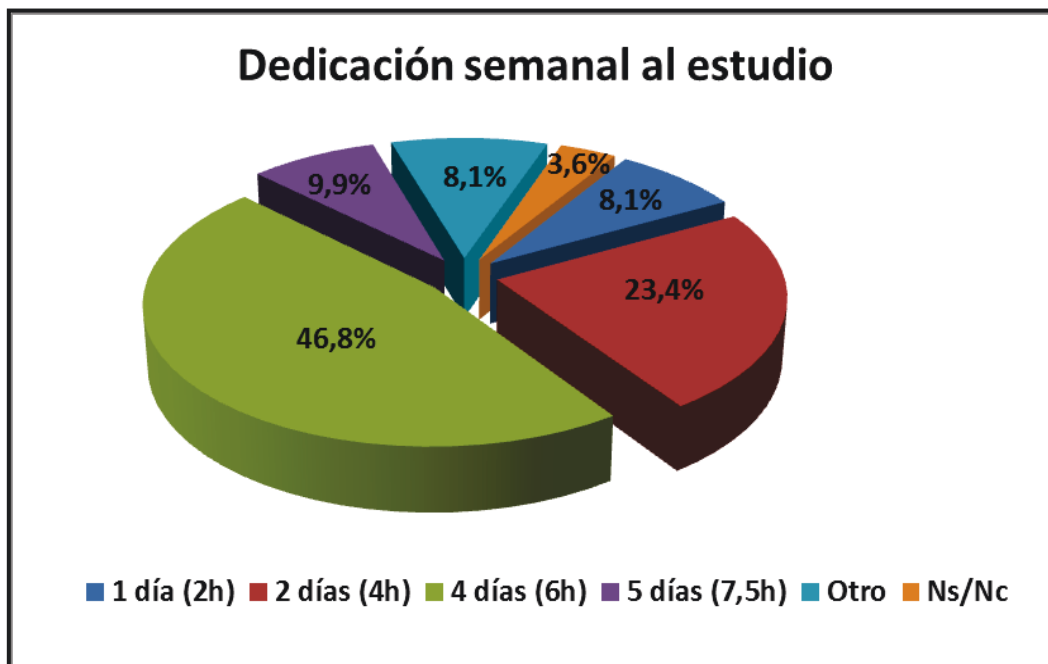


Gráfico 38: Tiempo dedicado semanalmente a estudiar español

El número de días y horas lectivas semanales varía según los centros de estudios, dependiendo de sus programaciones. Algunas instituciones ofrecen, además de las horas de clase, sesiones de tutorías, así como acompañamiento a los alumnos cuando tienen que hacer algunos trámites administrativos. En este sentido, los pocos centros que imparten clases de lunes a viernes proporcionan a los alumnos otros servicios y asesorías adicionales como usuarios de sus espacios.

6.2.10- Preferencia de aprendizaje de los adultos africanos

Lo que más les gusta cuando asisten a clase es aprender a leer (39,6%) y hablar (28,8%) en español. Luego siguen la cultura general (9,9%), el profesorado (5,4%) y la escritura (4,5%).

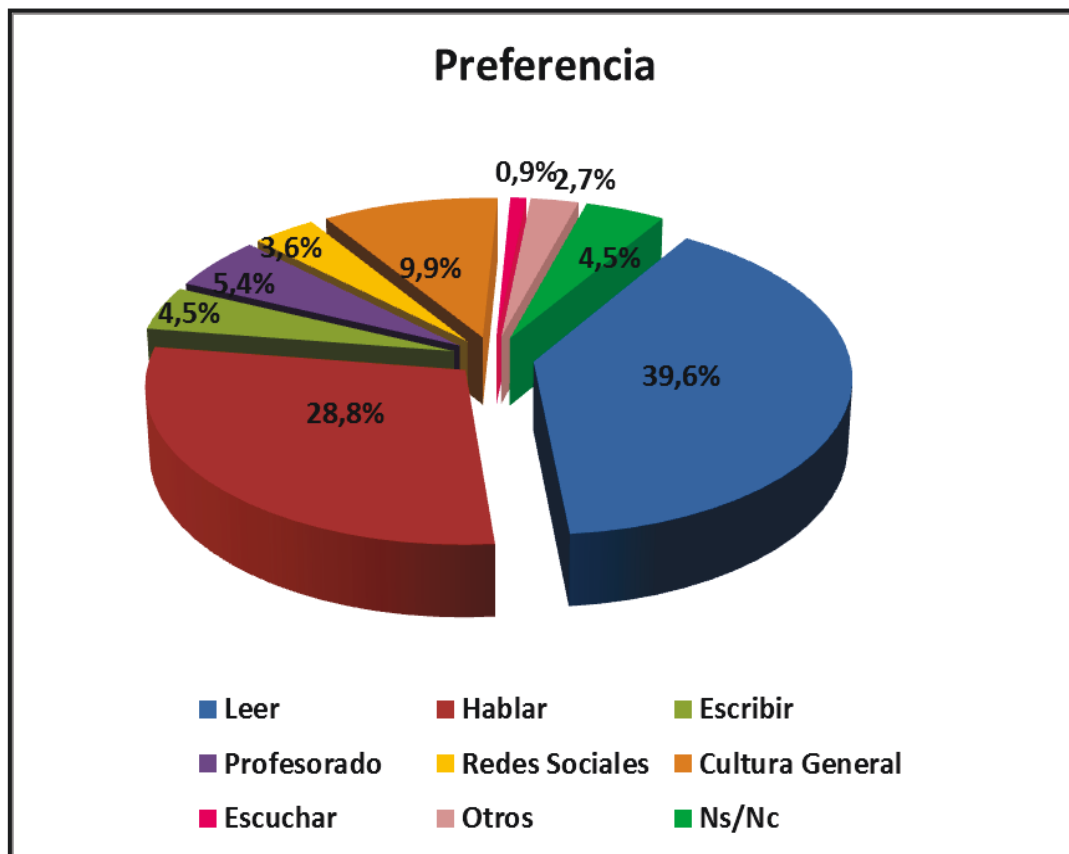


Gráfico 39: Preferencias de aprendizaje cuando acuden a clase de español

Aunque la escritura no haya supuesto un cambio cualitativo de las lenguas habladas en relación con las características esenciales que esas tenían cuando no se escribían, es conveniente reconocer que su invención supuso la apertura de una nueva era para la humanidad. Porque la escritura - unida a la lectura - permite atesorar un caudal potencialmente ilimitado de nuestra experiencia y conocimientos (Moreno Cabrera, 2002). Adicionalmente, cabe recordar que la falta de escolarización en origen de muchos alumnos adultos africanos constituye un obstáculo para una movilidad funcional en su nueva sociedad de residencia. Lo que les lleva a necesitar adquirir las competencias imprescindibles para la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral.

Pero las clases de idiomas son también lugares para hacer amigos, huir de la soledad del inmigrante, practicar sus conocimientos para ser corregidos por los

profesores, recibir apoyo moral y orientación práctica sobre las realidades socioculturales del país.

6.2.11- Dificultades personales encontradas para aprender la lengua

Como podemos observar en el gráfico 40, las dificultades personales se mezclan con las dificultades lingüísticas que presentaremos en el apartado siguiente. Obviaremos, en este sentido, la destacada mención a la dificultad de pronunciación de la lengua española para los adultos subsaharianos, así como las dificultades de léxico, gramática, aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Por consiguiente, la principal dificultad personal que encuentran los adultos inmigrantes de origen africano es la falta de recursos (financieros). Muchos comentan que no tienen dinero para pagarse una clase de español. Además, dependen generalmente de la ayuda que les proporcionan los centros de estudios para sufragar el coste diario del transporte público desde sus casas hasta el lugar de aprendizaje. En el momento en que no puedan beneficiarse de dichas aportaciones, suelen abandonar, por bastante tiempo, las clases.

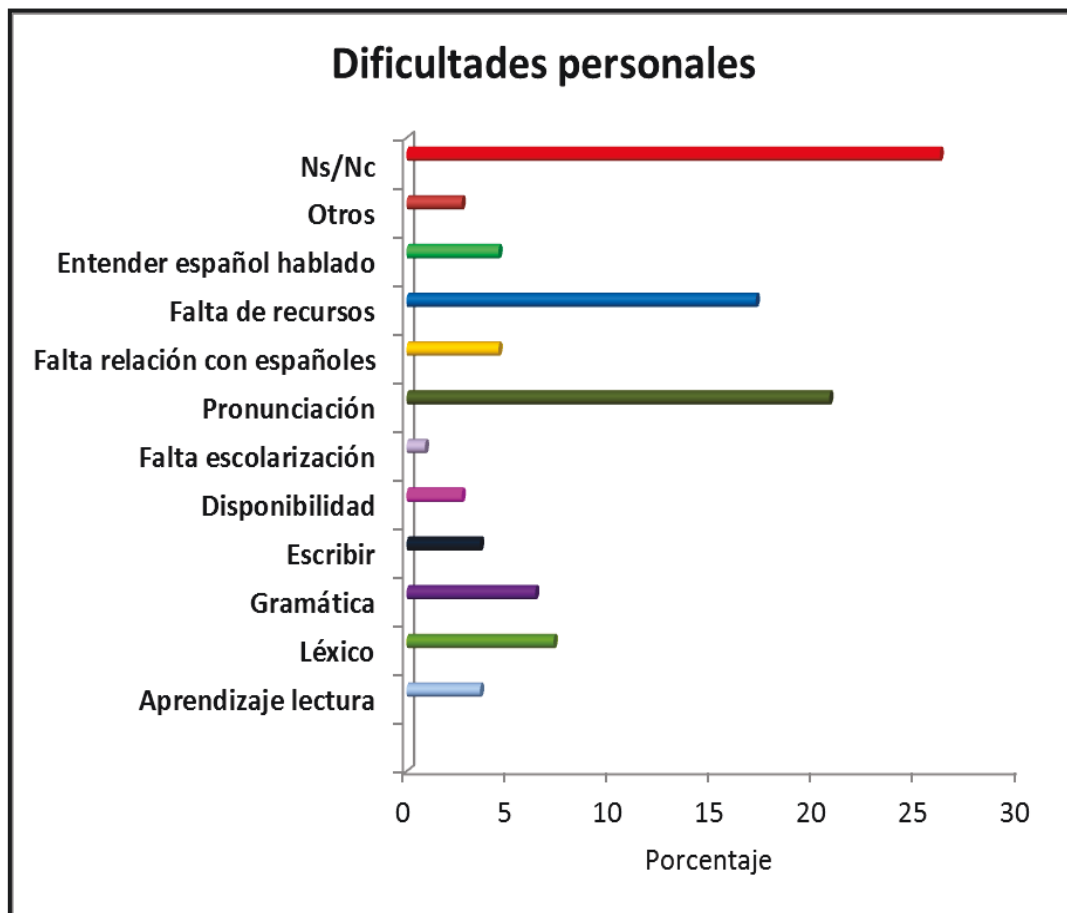


Gráfico 40: Dificultades personales para aprender español

Otra dificultad es la falta de relación con los nativos. Al no entender la lengua hablada y, como se ha mencionado más arriba, al compartir vivienda solo con otros inmigrantes, resulta mucho más difícil entablar relaciones con los españoles para aprender y practicar la lengua diariamente. Afirman, casi todos, que el español es muy difícil de entender, sobre todo, cuando tienen que comunicarse por teléfono. Porque sus interlocutores hablan demasiado rápido y ellos no se enteran de nada, principalmente, cuando les indican una dirección a la cual deberían llegar para una oferta de empleo. La falta de disponibilidad por razones laborales constituye, no obstante, una dificultad personal para poder aprender español, esencialmente, para quienes llevan más de 5 años de residencia.

6.2.12- Dificultades lingüísticas encontradas en la clase de español

Extraña mucho que la mayoría de los alumnos encuestados destaquen, entre sus dificultades personales, la pronunciación, la conjugación de los verbos, hablar y escribir y la falta de vocabulario y, sin embargo, no lo reflejen en las dificultades lingüísticas.

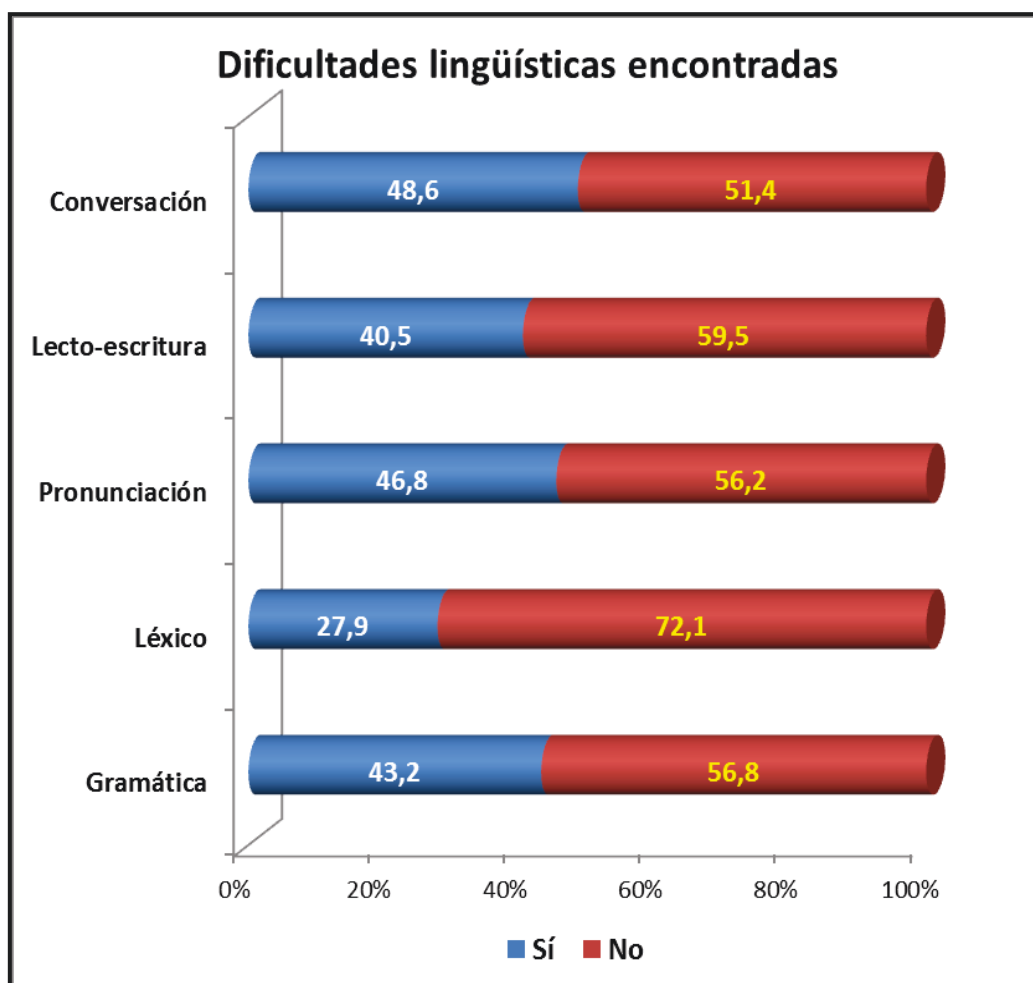


Gráfico 41: Relación porcentual de las dificultades lingüísticas encontradas

Podríamos decir que estas respuestas no se ajustan totalmente a la realidad, debido a una probable falta de comprensión de los términos. Resulta curioso, en efecto, que los estudiantes hayan afirmado que lo que más les gusta es aprender a leer y hablar en español (apartado 6.2.10) para que menos del 59,5% digan que no

encuentran dificultades para leer y escribir y, también, que el 51,4% no tienen problemas de conversación en lengua española. El gráfico siguiente nos indica que los alumnos que llevan poco tiempo en España (entre 0 y 3 años) son, además, quienes dicen, mayoritariamente, no encontrar dificultades para escribir y leer.

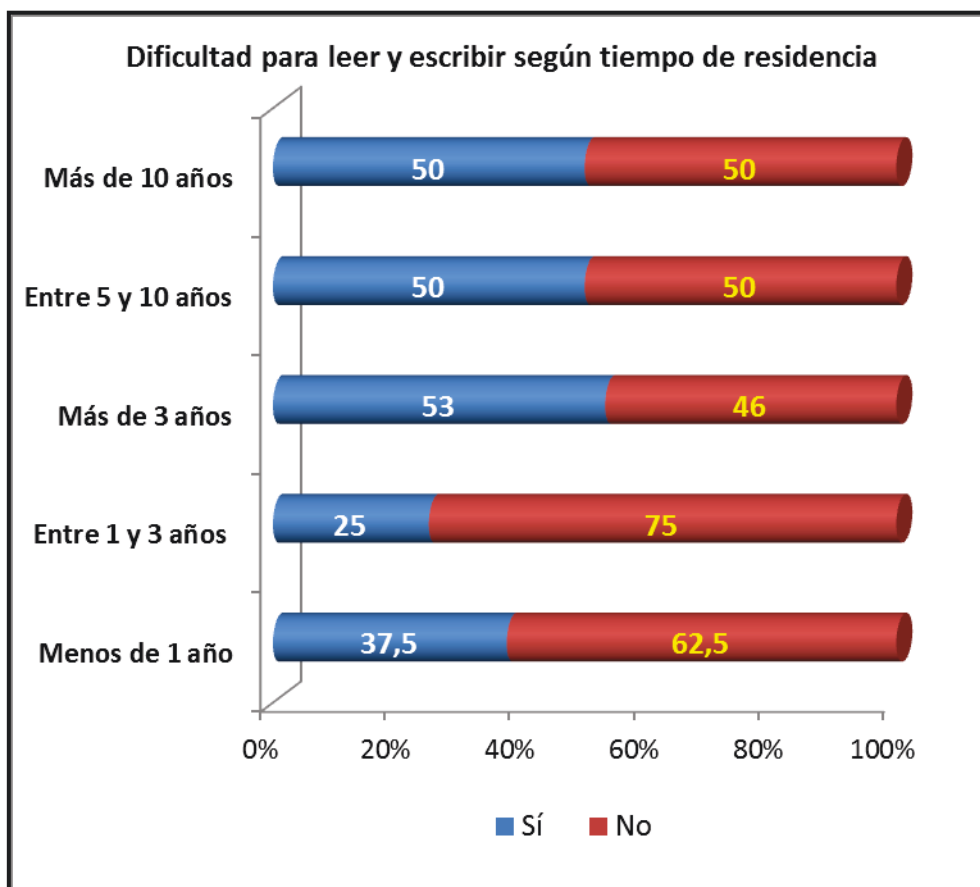


Gráfico 42: Relación porcentual de las dificultades para leer y escribir según el tiempo de residencia de los alumnos subsaharianos

Creemos, pues, que muchos habrán contestado pensando en sus capacidades lingüísticas generales de comprensión y expresión en cualquier idioma y no específicamente en el aprendizaje del español, como se ha especificado en el enunciado de la pregunta. Porque, en definitiva, ¿cómo leer y escribir, hablar o conversar con la gente, si uno no tiene vocabulario, no sabe pronunciar con cierta corrección y no respeta las estructuras gramaticales de la lengua que aprende?

6.2.13- Duración prevista para continuar estudiando español

Las respuestas aportadas con la pregunta nº13 confirman las dificultades lingüísticas de los alumnos, en oposición a los datos ofrecidos por ellos y comentados en el apartado anterior. En efecto, como se apreciará a continuación (gráfico 43), una amplia parte de los entrevistados asegura que seguirán estudiando la lengua por un tiempo indefinido y, más concretamente, hasta leer y hablar bien. En este punto, nos parece importante apuntar la relatividad de la medición del hecho de *hablar bien*, con todo lo que dicha expresión conlleva. Por eso, coincidimos con Borrego Nieto (1992: 133) cuando escribe:

Hablar bien, por tanto, no es dominar la norma más correcta (= más formal) y aplicarla en todas las circunstancias, sino seguir en cada caso la que la situación exige. Verdad de Perogrullo y que sin embargo los lingüistas y los profesores tendemos a olvidar con demasiada frecuencia.

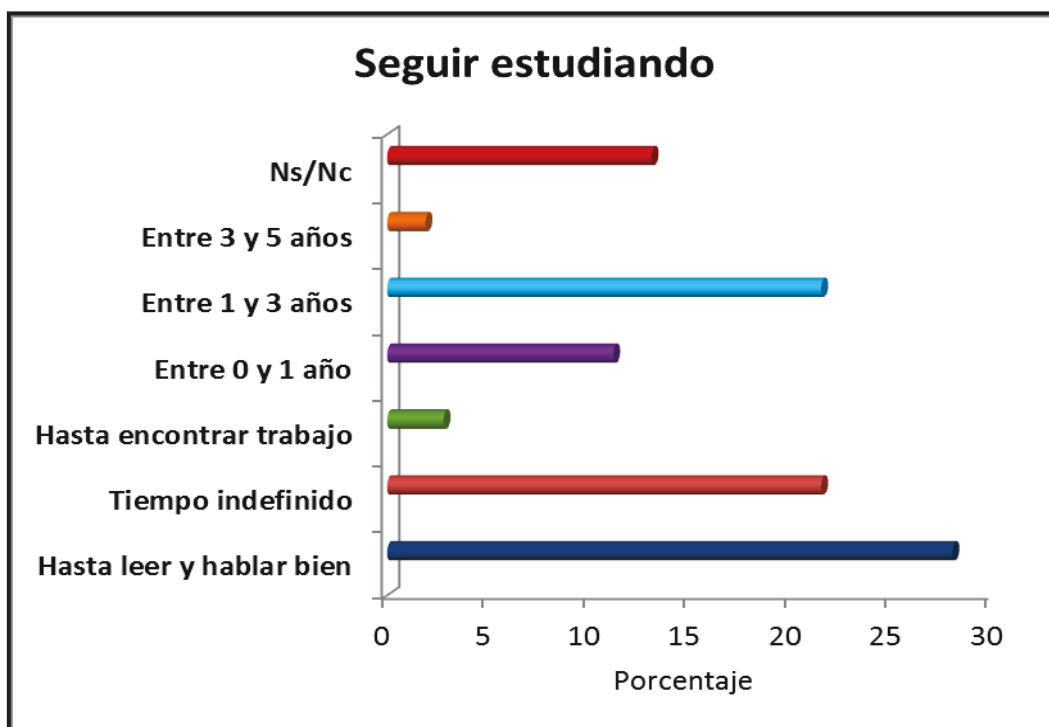


Gráfico 43: Tiempo que piensan seguir estudiando español

Cabe subrayar, por otro lado, que aquellos que han definido una duración determinada (entre 0 y 5 años) para seguir estudiando español lo han hecho conforme a su proyecto migratorio y sus proyecciones de futuro. Porque, mientras que hasta el 40% de los estudiantes que llevan entre 1 y 3 años viviendo en el país piensan continuar aprendiendo el idioma durante un período equivalente (1 a 3 años más), en el otro extremo, ninguno de los que llevan más de 10 años pone un límite de tiempo para proseguir con su aprendizaje del castellano, sino que aseguran que nunca se termina de estudiar.

6.3- CONCLUSIONES

Las mujeres africanas procedentes de los países subsaharianos son más numerosas que los hombres en las clases de español. Este fue el primer dato interesante y sorprendente que recogimos de la encuesta realizada a los alumnos adultos subsaharianos en las clases de español. Esta observación confirma que en los últimos años la feminización de los movimientos migratorios se ha hecho más visible que hace apenas una década. No obstante, la inmigración africana en España sigue caracterizada por la juventud de las personas inmigradas. Más del 90% de los adultos africanos que acuden a las aulas son menores de 46 años y más de la mitad tienen entre 26 y 35 años. Muchos (46,8%) llegaron sin estudios previos o con un nivel de primaria.

Al contrario que otros colectivos de inmigrantes, como, por ejemplo, los adultos marroquíes, son muy pocos los subsaharianos que desean aprender más nivel que el meramente instrumental de supervivencia; y, en consecuencia, se resignan a los trabajos que se ofrece a los inmigrantes. En este sentido, siguiendo a Gentil García (en Calvo Buezas, 2006: 222):

Aparentemente, comparando un grupo con otro, parece como si la pobreza impusiera resignación y menosprecio del propio cuerpo. Parece que los más pobres asumen el sacrificio y el desprecio de sí mismos, pero claro, asumir esos valores no es a ellos mismos a quienes favorece, sino a otros.

Todos perciben que el aprendizaje del español es necesario para conseguir un trabajo, aunque los niveles a alcanzar en el conocimiento de la lengua sean distintos de unos a otros. Tienen claros los objetivos con los cuales van a aprender el idioma del país de acogida, que se resumen en la consecución de las herramientas funcionales para comunicarse y encontrar el empleo que sea. De ahí que este último propósito les hace caer en la cuenta de que es importante saber leer y escribir, además de hablar con la gente. Y, para lograrlo, dedican, esencialmente, durante los 3 primeros años de residencia en el país, una media de 6 horas semanales al estudio de la lengua. Siendo sus mayores preferencias el aprendizaje de la lectura (39,6%) y de la conversación fluida (28,8%), casi todos los estudiantes adultos aseguran estudiar español, solamente, en las asociaciones u ONG que ofrecen clases de lengua para inmigrantes.

Sus dificultades personales principales son la falta de recursos financieros y la falta de relación con los nativos para practicar el español. Por otro lado, a pesar de expresar algunas de las dificultades lingüísticas que encuentran para aprender la nueva lengua como algo personal, pocos de los alumnos parecen ser conscientes de dichos problemas a la hora de reconocerlos. Es decir, la mayoría de los estudiantes que llevan menos de 3 años de residencia creen que no tienen problemas para leer y escribir al mismo tiempo que son los primeros en manifestar que sus mayores dificultades personales son el vocabulario, la pronunciación, la gramática y que asisten a clase para aprender, preferiblemente, a leer y escribir.

Por las historias sociopolíticas de sus países de origen, así como por la relativa facilidad con la que aprenden y hablan diferentes idiomas, casi todos los adultos encuestados afirman conocer el francés, el inglés, el portugués, el italiano, entre otros idiomas occidentales; si bien pocos saben leer y escribir en estas lenguas. La variedad y multiplicidad de las lenguas de origen subsahariano presentes en las aulas de español

para inmigrantes confieren a las clases la heterogeneidad que comentamos en el capítulo 5 de esta investigación.

En efecto, existen más de 50 lenguas autóctonas procedentes de los 16 países de origen de los alumnos a los que entrevistamos. Y, pese a que consideran que el español es muy difícil de entender por ser una lengua bastante alejada de sus lenguas nativas y, por consiguiente, de los idiomas que dominan, cabe reconocer que el hecho de ser multilingües conduce a observar unas estrategias de transferencia positiva en su proceso de aprendizaje del español. Grass (1982: 387) considera, en este sentido, la transferencia como:

The use of native language (or other language) information in the acquisition of a second (or additional) language.

Influencia de una lengua de origen en la adquisición de otra nueva, independientemente de cuantas lenguas ya conozca el individuo, la transferencia positiva tiene lugar cuando el aprendizaje de una lengua ayuda, facilita o consolida el aprendizaje de otra.

El análisis de las interferencias de las lenguas maternas de los alumnos subsaharianos en el proceso de aprendizaje del español podrá ser objeto de otro proyecto de investigación. No obstante, cabe indicar, brevemente, que la correspondencia interlingüística es la relación de equivalencia sistemática que establece un aprendiz entre su lengua materna y la lengua meta. Un hablante no nativo, por el hecho de tener fijadas en su memoria las estructuras léxico-semánticas y gramaticales de su propia lengua, supone que existe una correspondencia entre su lengua materna y la nueva lengua. Por lo tanto, esta disposición mental genera algunos mecanismos psicolingüísticos (de simplificación o complicación y de convergencia o divergencia) o bien para facilitar el aprendizaje y la comunicación en las segundas lenguas o bien para originar errores interferenciales en la comunicación y dificultades en el proceso de aprendizaje.

TERCERA PARTE

MODELO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DIDÁCTICA: LÉXICO DEL ÁMBITO LABORAL DESTINADO A ALUMNOS INMIGRANTES ADULTOS

7.1- JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

7.2- OBJETIVOS

7.3- NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS DESTINATARIOS

7.4- ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO

7.5- DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN

7.6- PROPUESTA DIDÁCTICA

PROPUESTA DIDÁCTICA: LÉXICO DEL ÁMBITO LABORAL DESTINADO A ALUMNOS INMIGRANTES ADULTOS

Diseñar la práctica es algo más amplio que atender a los objetivos y contenidos del currículo, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste. Es concretar las condiciones en las que se realizará el currículo, y ello supone establecer un puente para plasmar las ideas en la realidad, un eslabón que conecta las intenciones y la acción. De acuerdo con las ideas que orienten ese puente, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede variar considerablemente.

Esta afirmación de Gimeno Sacristán (1988: 340) nos permite asegurar que toda propuesta metodológica tiene una doble justificación, a saber, psicológica en cuanto que se debe adecuar al sujeto que aprende y lógica puesto que debe adecuarse al contenido que se aprende. Pero además, el método ha de tener en cuenta, necesariamente, el contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje (Salvador Mata, 2004).

Siguiendo estas ideas generales, presentaremos en este capítulo una propuesta didáctica para trabajar la competencia léxica de los inmigrantes adultos, centrándonos en el colectivo objeto de la presente investigación y que conforman los alumnos adultos subsaharianos. La programación curricular tendrá como campo semántico el ámbito laboral. Cabe indicar, no obstante, que toda propuesta de docencia destinada a facilitar la tarea de enseñanza y la necesidad de aprendizaje debe considerarse como orientativa y que se podrá llevar a cabo con cualquier colectivo de inmigrantes, atendiendo siempre a las especificidades de cada uno, así como a los diferentes contextos de su aplicación.

7.1- JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Como afirman Postic y Ketele (1988: 85):

Los comportamientos de enseñanza-aprendizaje solo pueden ser comprendidos cuando son tenidos en cuenta en el contexto en el cual tienen lugar para poder clarificar los porqués... Un acto pedagógico es relativo a la situación global creada, en parte, por la realidad de los alumnos.

Recordemos, pues, que cada colectivo de inmigrantes presenta una idiosincrasia cultural y una problemática socioeconómica específica, que ha de tenerse en cuenta en la actuación docente (Muñoz López, 2003). En este sentido, la propuesta de programación que presentamos en esta investigación obedece a los resultados de los análisis de los datos recogidos tanto de los profesores como de los alumnos y que se han expuesto en los capítulos 5 y 6 de este trabajo. En efecto, como se ha analizado en el apartado 6.2.8, el propósito del 67,6% de los adultos subsaharianos, cuando acuden a clase, es estudiar español para encontrar un trabajo. Por otro lado, el 66,7% de los docentes consideran que la dificultad lingüística típica de sus alumnos de origen subsahariano está relacionada con la lectura y la escritura (véase el gráfico 20 en el apartado 5.2.8).

A partir de las conclusiones sacadas de ambas encuestas y teniendo en cuenta el perfil general de este alumnado, principalmente su falta de constancia en la asistencia a clase, el modelo didáctico pondrá énfasis en los aspectos siguientes:

- a) Esta propuesta pretende ser un ejemplo de programación didáctica para el desarrollo de la competencia léxica¹²¹ de alumnos adultos inmigrantes

¹²¹ La competencia léxica, según el *MCER para las Lenguas*, forma parte de la competencia lingüística, siendo esta última un componente de las competencias comunicativas de la lengua. La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo en diferentes contextos comunicativos y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (Consejo de Europa, 2002). Cabe resaltar, no obstante, que la concepción original del proceso de aprendizaje del

previamente alfabetizados en cualquier idioma, tanto en origen como en el destino.

- b) Organizada por unidades temáticas que se presentarán, brevemente, en el apartado 7.5, toda la programación tiene un centro de interés específico que es el ámbito laboral.
- c) Las unidades temáticas pretenden llevarse a cabo dentro del aula de español, aunque muchos de los ejercicios podrán hacerse en contexto de autoaprendizaje (tanto dentro como fuera de la clase de lengua).
- d) Cada unidad temática pretende poner en práctica, y de manera complementaria, tanto la comprensión y expresión escrita como la expresión e interacción oral de los alumnos inmigrantes¹²².
- e) Los ejercicios son sencillos y bastante cortos con el propósito de que los alumnos los puedan revolver rápidamente y de manera dinámica, es decir, considerando siempre la situación práctica de una realidad del ámbito laboral.
- f) No pretendemos de ninguna manera enseñar todo el vocabulario relativo al centro de interés elegido. Tampoco tenemos la intención de ofrecer una lista de palabras y/o de unidades léxicas sobre el mundo laboral. Se trata de una selección subjetiva y razonada de conceptos que permitan acercarse a la realidad cotidiana de la búsqueda de un empleo por los inmigrantes, así como de su desempeño cuando lo obtengan.

léxico como acumulación y memorización de listas de palabras ha cambiado por una concepción en la que el aprendizaje del vocabulario de un idioma se concibe como un proceso más cualitativo que cuantitativo y mucho más dinámico (Florenzano Alcolea, 2007), de modo que el objeto de aprendizaje pasa de una gramática lexicalizada a un léxico gramaticalizado (Lewis, 1997 y 2000; Nation, 2001 y Alba Quiñones, 2011).

¹²² De acuerdo con Baralo Ottonello y Martín Leralta (2010: 4), “dentro de las competencias lingüísticas, daremos prioridad al aprendizaje del léxico frente al de la gramática. El aprendizaje del léxico cobra especial relevancia ya que está íntimamente ligado con el aprendizaje de la cultura: cada palabra tiene un valor cultural añadido, una carga cultural compartida resume la forma de entender el mundo de una comunidad”.

- g) Las actividades propuestas están destinadas a un alumnado de nivel básico (véase el apartado 7.3) y han sido adaptadas a partir de diferentes materiales que recogemos en las referencias bibliográficas.
- h) La presente propuesta de programación ha sido concebida para utilizarse como complemento de método en clase de lengua española para adultos inmigrantes, ya que cada docente deberá adecuarla a su estilo de enseñanza y a las necesidades reales de los alumnos presentes en el aula durante cada sesión.

En conclusión, pensamos que si los profesores de español para inmigrantes tienen como objetivo principal ayudar a sus alumnos a integrarse en la sociedad de acogida, la mejor manera de lograrlo es ofreciéndoles unas clases a través de las cuales sientan que se preparan para conseguir sus finalidades y así aliviar un poco el peso de la realidad migratoria. Además de los resultados sacados de las entrevistas realizadas a los alumnos adultos subsaharianos y a los docentes, planteamos las actividades propuestas a partir de nuestra propia experiencia docente de los últimos años centrada en la atención a personas adultas-jóvenes provenientes, especialmente, de diferentes países del África Subsahariana.

7.2- OBJETIVOS

El objetivo general con el que se ha desarrollado la propuesta es enseñar el vocabulario relacionado con el mundo laboral que facilite la expresión e interacción oral, así como la comprensión y expresión escrita básicas de inmigrantes adultos mediante el desarrollo de actividades prácticas y bastante reales.

Con la finalidad de que los alumnos conozcan los elementos más relevantes relativos al ámbito del trabajo en la sociedad en la que viven, el modelo pretende, en términos específicos:

1. Ofrecer unas actividades motivadoras para los alumnos en la clase de español como nueva lengua.
2. Trabajar los contenidos léxicos destinados a los diversos objetivos temáticos relacionados con el mundo del empleo.
3. Poner en práctica los elementos léxicos necesarios para desarrollar una autoconfianza lingüística básica en los inmigrantes trabajadores.
4. Conducir a los estudiantes a tomar conciencia de sus capacidades reales para desenvolverse en un entorno laboral.
5. Constituir una guía básica para llevar a cabo un programa de formación delimitado a un ámbito concreto como es el mundo laboral y, específicamente, destinado a adultos inmigrantes.

Las actividades están pensadas para desarrollarse de forma independiente. Es decir, aunque las unidades temáticas están interrelacionadas, se podrán ejecutar sin que la falta de asistencia de los alumnos obligue al profesor a posponer la puesta en marcha de las tareas; del mismo modo que si hay nuevas incorporaciones de alumnos en las clases como ya se ha visto en los capítulos anteriores, estos últimos podrán hacer los ejercicios que se plantean en una unidad temática.

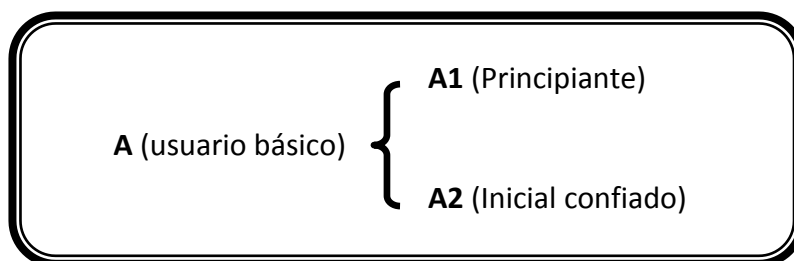
La introducción de los elementos gramaticales se tendrá que hacer conforme al nivel de los estudiantes dando, como hemos subrayado previamente, prioridad al vocabulario. En efecto, coincidimos con Girard (1987: 95) porque:

En dernier ressort, la gradation et le choix des éléments grammaticaux dépendent de l'intuition de professeurs expérimentés travaillant sur des matériaux recueillis pour exprimer les fonctions tirées des besoins et des intérêts de leurs élèves, qui sont eux-mêmes déterminés en se fondant sur "l'expérience de la classe" et sur "le bon sens". C'est incontestablement la meilleure façon de procéder.

7.3- NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS DESTINATARIOS

Como se ha indicado a lo largo de este trabajo (véanse los apartados 3.3.2.2 y 5.2.4), los niveles de medición del conocimiento lingüístico de los alumnos propuestos por el MCER y que han sido adoptados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes resultan bastante difíciles de adoptar en una clase de español para inmigrantes. No obstante, es menester reconocer la necesidad de tener unos referentes “universales” para el reconocimiento de la competencia lingüística de los usuarios de una lengua meta.

En este sentido, como ya se ha podido comprobar a través de los resultados de las encuestas realizadas a los docentes y a los alumnos adultos subsaharianos, estos últimos son, mayoritariamente, usuarios básicos de la lengua española tal como refleja el siguiente esquema adaptado del MCER (véase el cuadro 13).



Por consiguiente, la propuesta de actividades se ha concebido para ser realizada por los alumnos que han superado el nivel principiante (A1) y que están en la clase como usuarios que manifiestan cierta confianza en ellos mismos frente a la lengua de socialización (A2). En efecto, a través de los ejercicios programados, el estudiante de español podrá demostrar que domina un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas del ámbito laboral que le permite resolver las tareas. En definitiva, los destinatarios de la programación ofrecida en el apartado 7.6 deberán probar que tienen las habilidades que se describen, a continuación, en el cuadro 17.

A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
----	---

Cuadro 17. Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa, 2002: 26)

7.4- ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO

Estamos convencidos de que no existe una metodología tan radicalmente pura que no contenga puntos en común con otras. Dicho esto, coincidimos con el 76% de los docentes entrevistados en el marco de esta tesis que consideran que su estilo de enseñanza se adapta más a la metodología comunicativa.

Como se ha desarrollado en el apartado 1.2.5, la metodología comunicativa presenta y defiende la lengua como una herramienta de comunicación y un conjunto de reglas lingüísticas, sociolingüísticas y socioculturales. Una de sus características esenciales es que la función de la lengua es la interacción comunicativa, tanto en el nivel oral como en el escrito. En este sentido, para Littlewood (1996), las actividades desarrolladas a partir de un enfoque comunicativo pueden ser:

- ✓ *Pre-comunicativas*, es decir que son prácticas de aprendizaje que se apoyan en la repetición, en la transformación de modelos, en preguntas y respuestas con las cuales se pretende dominar el sistema lingüístico.
- ✓ *Casi-comunicativas* porque con ellas se persigue establecer una conexión entre las formas de la lengua y sus significados; se asocia la forma con su función y con la situación en que se produce, es decir, con su contexto.
- ✓ *Comunicativas* en tanto que se caracterizan por los siguientes aspectos:
 - La interacción en la cual deben participar como mínimo dos personas.
 - La explicitación donde debe quedar claro quién habla con quién y para qué.
 - La predicción nula en el sentido de que la respuesta debe ser inesperada y contener un mínimo de novedad para el interlocutor.
 - La solución múltiple, es decir que la respuesta única no existe.
 - La significatividad porque las actividades tienen sentido para las personas que trabajan con ellas.

En definitiva, considerando que el estilo de aprendizaje de los alumnos adultos procedentes de los países africanos subsaharianos es, esencialmente, el auditivo y el visual y el hecho de que dichos estudiantes se encuentran en un contexto de contacto real y permanente con la lengua de estudio, nos parece más adecuado aplicar la metodología comunicativa para nuestra propuesta de actividades. Conviene recordar, también, que para la enseñanza del léxico, a diferencia de otras opciones metodológicas (véase el apartado 1.2), la selección del vocabulario según el enfoque comunicativo está supeditada no solo a las listas de frecuencias, sino también a criterios como la rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad y es un fiel reflejo de la lengua en uso.

7.5- DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN

Como observa Girard (1995: 51):

Il y a des moments pour apprendre et des moments pour communiquer, même si certaines activités de classe réunissent les deux objectifs.

De acuerdo con este autor, es importante indicar que todas las actividades propuestas para llevarse a cabo dentro del aula de lengua española para trabajadores inmigrantes pretenden desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas básicas, a saber, escuchar, hablar, leer y escribir¹²³.

El programa consta de cuatro unidades temáticas desglosadas en diez actividades. En todas ellas se trabajará la comprensión lectora con enunciados adecuados al nivel de los alumnos, la expresión escrita, así como la expresión e interacción oral o bien sea individualmente o bien en pareja-grupo.

Los ejercicios constituyen una base para trabajar todos los elementos léxicos relacionados con el tema planteado en cada actividad. Con lo cual, cada docente deberá adaptarlos al perfil de los alumnos que tiene en su aula en cada sesión. Recordemos que la falta de constancia y regularidad en la asistencia de los estudiantes inmigrantes adultos es uno de los problemas que hay que considerar siempre para la ejecución de una programación didáctica. Sin embargo, dicha dificultad no debe impedir el avance y la consecución de los objetivos del programa. Si bien los estudiantes que acuden a todas las clases tendrán, obviamente, la ventaja de dominar todos los contenidos temáticos, es menester que cada actividad se pueda poner en marcha de forma que aquellos que se vayan incorporando puedan seguir la dinámica de enseñanza-aprendizaje sin que el docente se vea obligado a repetir los temas vistos

¹²³ Siguiendo a Álvarez Baz y Herrero Hernández (en Barros et al., 1995), podemos afirmar que conocer una lengua y desenvolverse bastante bien en ella no es solo utilizar correctamente su sistema fonético, sus reglas morfológicas, sintácticas y sus unidades léxicas, sino también la utilización conjunta de esos elementos.

anteriormente. En este sentido, esta propuesta didáctica orientada al ámbito laboral y destinada al colectivo de alumnos adultos de español como lengua de socialización se ha planteado de la siguiente manera:

✓ Unidad 1: **Búsqueda de empleo**

Los trabajadores inmigrantes deben saber lo que implica buscar un trabajo en España. Consideramos esta primera unidad temática como la más determinante y coincidimos, por consiguiente, con De la Fuente García (2008: 45) cuando opina que:

Uno de los principales intereses de cualquier persona que emigra a otro país es encontrar un trabajo. Por tanto, este debe convertirse en uno de los elementos centrales de las clases de español, puesto que así no solo nos estaremos adaptando a los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo sino que, sobre todo, conseguiremos que el alumno vea las clases como algo significativo, algo que responde a sus necesidades más inmediatas.

En esta primera unidad, se ofrece la posibilidad de desarrollar al menos las tres actividades que, a continuación, se presentan.

▪ Actividad 1: Redacción de un currículum vitae

La elaboración de su currículum permitirá al estudiante repasar sus conocimientos sobre cómo presentarse, pedir y dar información y conocer las diferentes partes de este documento. En todo caso, la finalidad principal es ayudar al alumno a saber organizar su información personal para luego expresarla con cierta coherencia y facilidad en una situación de búsqueda de empleo.

El ejercicio 1 sirve para aclarar las posibles dudas sobre los datos personales y para que el profesor explique a sus alumnos las confusiones que suelen darse con otros idiomas que conocen¹²⁴, por supuesto, cuando este último sabe dichas lenguas.

El hecho de realizar el ejercicio 2 a partir del texto 1 propuesto facilita, evidentemente, la tarea a los estudiantes. Sin embargo, tiene como objetivo primero la práctica de la expresión oral a partir de los datos propios. Además, permite subrayar los elementos gramaticales que pueden resultar difíciles para el nivel A2.

El tercer ejercicio de esta primera actividad pone énfasis en la elaboración del currículum detallado aunque breve. Cabe indicar que muchos inmigrantes nunca tuvieron la oportunidad de redactar y presentar su currículum vitae para una oferta de trabajo. La actividad les permite aprender a poner por escrito la información personal y contarla de una manera mucho más estructurada que como suelen hacerlo.

En este mismo sentido, el cuarto y el quinto ejercicio pretenden facilitar a los alumnos diferentes maneras de rellenar sus datos personales que les podrán servir igualmente a la hora de realizar trámites administrativos.

- Actividad 2: Oficios y acciones profesionales

Uno de los problemas de las personas inmigradas es el hecho de no saber definir, claramente, qué tipo de oficios quieren, saben o pueden ejercer. De ahí que nos parece importante abordar con los alumnos cuáles son las diferentes profesiones a las que pueden acceder, así como las acciones que atañen a dichas labores. Cabe destacar, como escribe García Parejo (2003: 45), que:

¹²⁴ Los alumnos del nivel básico suelen tener, a menudo, la dificultad de recordar que la palabra “nombre” en español no equivale a “nom” en francés (sino a “prénom”) considerando que no hacen ninguna correlación idiomática con la palabra “apellido”.

La realidad político-administrativa, social, cultural (con la presencia de varias lenguas en un territorio) y económica (con sectores de producción que condicionan el tipo de trabajo para el inmigrante) del Estado Español presuponen ofertas muy diversas para la EPA.

De hecho, según la Encuesta Regional de Inmigración - ERI 2012 -, la población subsahariana en la Comunidad de Madrid tenía acceso, en su mayoría, a los siguientes sectores de ocupación:

Construcción
Camarero/hostelería
Limpieza en empresas
Empleado de almacén
Cuidador en hogar
Repartidor
Empleado de hogar
Cocinero
Conductor
Fábrica/manipulador
Agricultura/ganadería
Fontanero/carpintero/pintor/electricista
Jardinería
Auxiliar administrativo

Los seis ejercicios de la segunda actividad se han planteado para este fin, es decir que los estudiantes sepan describir las acciones que acompañan a algunas profesiones a las que podrían tener acceso; siendo evidente que el aprendizaje de los elementos léxicos debe facilitar la retención de algunas estructuras fraseológicas relacionadas con las acciones profesionales.

- Actividad 3: Ofertas y demandas de empleo

En la búsqueda de empleo, los alumnos adultos inmigrantes que acuden a las clases de español van a tener que averiguar, a menudo, qué tipo de persona buscan los empleadores. Por eso resulta necesario ayudarles a saber reconocer y entender las ofertas de trabajo. Muchas veces saben perfectamente dónde buscar un empleo. No obstante, la dinámica pedagógica de trabajar con ellos la comprensión lectora y la expresión escrita sobre los anuncios de empleo llevará a desarrollar, por otro lado, la redacción de un anuncio de demanda de trabajo que podrán publicar en los lugares conocidos a los que van a informarse sobre oportunidades laborales.

Los ejercicios de esta tercera actividad harán hincapié en dichas capacidades de reconocimiento de ofertas de trabajo, así como de realización de demandas de empleo.

✓ Unidad 2: **Entrevista de trabajo**

Las ofertas y demandas de trabajo como actividades de búsqueda de empleo conducen a tener que enfrentarse, en muchas ocasiones, a entrevistas personales para la obtención de un puesto de trabajo. La segunda unidad temática se dedicará a dicha tarea que hemos dividido en tres actividades.

- Actividad 4: Preparación de una entrevista de trabajo

Antes de acudir a una entrevista laboral, es necesario que todo candidato se prepare bien. En la clase de español para inmigrantes se podrá subrayar los referentes socioculturales para que los alumnos tengan conciencia de algunos aspectos diferenciales con sus culturas de origen. Sin embargo, lo que más importa es

transmitirles los conocimientos necesarios para que lleguen a su entrevista con cierta confianza y seguridad, considerando que muchos de los adultos inmigrantes subsaharianos, en particular, nunca realizaron un examen oficial ni tampoco una entrevista formal para la consecución de un empleo. De modo que resulta importante informarles sobre lo que esperan los empleadores y cómo deberían comportarse en dichas situaciones.

Los ejercicios de esta actividad pretenden dar a los alumnos los elementos léxicos necesarios sobre la preparación de una entrevista de trabajo. A partir del texto 2, se trabajará la comprensión lectora y, sobre todo, la expresión e interacción oral.

- Actividad 5: Realización de una entrevista de trabajo

Todos los pasos anteriores en el proceso de búsqueda de empleo, a saber: elaboración de un currículum vitae, conocimiento de los diferentes tipos de trabajos disponibles, localización de ofertas y colocación de anuncios de demanda de empleo, tienen el único objetivo de conseguir llegar a la entrevista personal que constituye el paso más importante al que se enfrenta cualquier persona a la hora de encontrar un trabajo. Para los alumnos adultos en la clase de español para inmigrantes, creemos que es importante poner el acento en los temas sobre los cuales tendrán que responder durante un proceso de selección de trabajadores.

En este sentido, es recomendable trabajar con los estudiantes las posibles preguntas a las que podrían enfrentarse durante una entrevista personal tal como se propone en el cuadro 18.

El diálogo 1 de la actividad 5 representa un ejemplo de entrevista de trabajo. Permite resolver con facilidad los ejercicios 2 y 3 propuestos para dicha actividad.

▪ Actividad 6: Seguimiento del proceso de selección

Después de realizar las entrevistas necesarias para la selección del personal, las empresas hacen una valoración de todas las candidaturas recibidas y luego deciden sobre qué persona contratar para el puesto anunciado. Esta fase puede demorarse de modo que el entrevistado, después de un tiempo de espera del resultado de su entrevista, debe tomar la iniciativa de hacer un seguimiento del proceso de selección. Generalmente, dicho seguimiento se realiza a través de llamadas telefónicas¹²⁵. El diálogo 2 sirve de ejemplo para trabajar la interacción comunicativa por teléfono.

PREGUNTAS QUE PUEDEN HACERTE EN UNA ENTREVISTA
<p>DATOS PERSONALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puedes incorporarte inmediatamente? 2. ¿Estás dispuesto a cambiar de lugar de residencia? 3. ¿Tienes vehículo propio? ¿Estarías dispuesto a viajar frecuentemente? 4. ¿Tienes permiso de trabajo? 5. ¿Estás aquí solo o con tu familia?
<p>FORMACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué has estudiado? ¿Por qué? 7. ¿Qué cursos de formación has realizado? 8. ¿Te gustaría completar tu formación? 9. ¿Qué lenguas hablas? ¿Dónde las estudiaste? 10. ¿Piensas que es importante la formación para este puesto?

¹²⁵ En este sentido, Nuria Peláez escribe en un artículo publicado en La Vanguardia del 8 de julio de 2012 que: “En los días posteriores a la entrevista de trabajo, mientras la empresa decide quién continúa en el proceso de selección, el candidato no tiene por qué aguardar de forma pasiva. Por ejemplo, pocas personas llaman interesándose por el estado de su candidatura: hacerlo ayuda a diferenciarse”.

<p>EXPERIENCIA PROFESIONAL</p> <p>11. ¿En qué otros empleos has trabajado?</p> <p>12. ¿Cómo conseguiste tus anteriores trabajos? ¿Por qué se terminaron?</p> <p>13. De tus trabajos anteriores ¿de cuál te sientes más contento?</p> <p>14. ¿Por qué has cambiado de empleo tan a menudo?</p> <p>15. ¿Cómo te enteraste de este puesto?</p> <p>16. ¿Por qué no has trabajado nunca? ¿Por qué llevas tanto tiempo sin trabajar?</p>
<p>MOTIVO DE LA SOLICITUD</p> <p>17. ¿Qué conoces de esta empresa?</p> <p>18. ¿Por qué te gustaría este trabajo y no otro?</p> <p>19. ¿Qué crees que puedes aportar si no tienes experiencia en este tipo de trabajo?</p> <p>20. ¿Por qué crees que eres la persona ideal para este puesto?</p>
<p>CONDICIONES LABORALES</p> <p>21. ¿Te da igual el horario de trabajo? ¿Podrías trabajar por las noches?</p> <p>22. ¿Harías horas extras?</p> <p>23. ¿Estás conforme con el sueldo?</p> <p>24. ¿Te quedarías a trabajar durante las vacaciones si fuera necesario?</p>

Cuadro 18. Preguntas que pueden hacerte en una entrevista de trabajo
(Massó Porcar y Alcañiz García, 2003)

✓ Unidad 3: **Gestiones para empezar a trabajar**

Las actividades propuestas para desarrollarse en esta tercera unidad están destinadas a ayudar al alumno a conocer tanto las instituciones y la documentación requerida del ámbito administrativo-laboral como las condiciones generales para poder trabajar.

- Actividad 7: Instituciones y documentos

La séptima actividad busca asegurar el conocimiento de la documentación y de los impresos que los destinatarios pueden necesitar para sus gestiones relacionadas

con el mundo laboral, en relación con su capacidad de describir acciones realizadas por instituciones a las que deberán acudir en su proceso de instalación e integración en la nueva sociedad, sobre todo, para llevar a cabo algunas gestiones necesarias para poder trabajar como, por ejemplo, la solicitud del número de la seguridad social o de su permiso de residencia y trabajo.

- Actividad 8: Condiciones para el trabajo

La principal finalidad de la búsqueda de un empleo es llegar a conseguir un contrato de trabajo. La enseñanza de los elementos léxicos básicos para entender las condiciones para desempeñar un oficio resulta muy necesaria para quienes no dominan el idioma. En efecto, es importante que los trabajadores inmigrantes puedan entender los términos de su contratación, así como las instrucciones de los empleadores, tanto oralmente como por escrito.

Para el nivel de los destinatarios de nuestra propuesta de enseñanza, será importante el hecho de trabajar los términos más usuales relacionados con las condiciones generales para desempeñar un empleo, a partir de ejemplos prácticos que les sean bastante cercanos.

✓ Unidad 4: **Relaciones laborales**

Las relaciones laborales son consideradas como el vínculo que se establece entre diferentes personas en el ámbito del trabajo. Pone de manifiesto la existencia de distintos protagonistas que son, básicamente, los empleadores y los trabajadores. En efecto, después de conseguir un puesto de trabajo, toda persona debe actuar con el objetivo de conservar su empleo y crecer profesionalmente. Eso pasa por la manera de ejercer sus funciones pero también por la relación del trabajador con sus jefes, así como con sus compañeros.

- Actividad 9: Relación con los compañeros

La comunicación dentro de cualquier empresa es la base fundamental del trabajo en equipo. La presente actividad pretende hacer trabajar a los estudiantes sobre algunas formas básicas de comunicación interpersonal entre compañeros, bien sea dejándoles una nota informativa (ejercicio 1) bien pidiéndole un favor a un compañero de trabajo (ejercicios 2 y 3). Por otro lado, los ejercicios 4 y 5 pretenden trabajar los elementos léxicos que implican una buena relación de compañerismo en el entorno laboral.

- Actividad 10: Relación con los jefes

Los ejercicios de la décima actividad de la propuesta didáctica están destinados a poner a los alumnos trabajadores inmigrantes en contexto de interacción con los jefes, considerando que el primer día de trabajo es cuando todo nuevo empleado deberá esforzarse todo lo necesario para causar buenas impresiones, sobre todo, a su empleador.

7.6- PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta de programación se presenta en forma de cuaderno de actividades que se ha diseñado de la siguiente manera:

- ✓ Se ofrecen en una página unos elementos léxicos de la unidad temática que se trabaja y que están relacionados con cada una de las actividades tal como se han definido. Las palabras se contextualizan en frases, textos, diálogos o a través de ilustraciones gráficas.
- ✓ A continuación, se presentan para cada actividad unos ejercicios para trabajar la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción oral.

Cada unidad aborda un tema relacionado con el mundo laboral y cercano a la realidad de las personas adultas inmigradas que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística.

La programación se ha diseñado para ser integrada en un curso global de lengua española para trabajadores inmigrantes con un máximo de 70 horas, es decir que su implementación no debería superar tres meses.

Unidad 1: Búsqueda de empleo

ACTIVIDAD 1: REDACCIÓN DE UN CURRÍCULUM VITAE

Datos personales: nombre y apellido(s), fecha de nacimiento → edad, nacionalidad → país de origen → lugar de nacimiento, dirección → domicilio, teléfono, correo electrónico.

Datos académicos: título, centro de estudios, años.

[Colegio → Educación primaria; instituto → enseñanza secundaria; universidad → educación superior; formación profesional; sin estudios].

Experiencia laboral: puesto de trabajo, empresa, tiempo de contrato y año.

Idiomas: lenguas de tu país y lenguas extranjeras.

Otros datos de interés: conocimientos de informática, carné de conducir, otras habilidades/capacidades.

Texto 1:

Me llamo Soumaïla Camara. Soy de Costa de Marfil. He nacido en Abiyán, la capital de mi país. Tengo 28 años. Hablo cuatro idiomas: Dyula, Soussou, francés y un poco inglés. En mi país trabajaba como electricista. He estudiado solo tres años en la escuela primaria y después hice una formación profesional. Llevo un año y cuatro meses en España y ahora vivo en Madrid. Quiero trabajar como electricista y, si no encuentro, puedo ser mozo de almacén o ayudante de cocina.

Ejercicios:

1- Rellena esta ficha con tus datos.

Nombre:	Apellido(s):	
Nacionalidad:	Lugar de nacimiento:	Edad:
Domicilio:	Ciudad:	País:
Teléfono:	Correo electrónico:	Estudios:

2- Completa el texto con información sobre ti y preséntate a tus compañeros. Deletrea, si hace falta, tu nombre y tu apellido.

Me llamo Soy de He nacido en, la capital de mi país. Tengo años. Hablo idiomas: En mi país como He años en la escuela primaria y, después, Llevo en España y en Madrid. Quiero trabajar y si no encuentro, puedo

3- Elabora un breve C.V. completando tu ficha personal. Recuerda las diferentes partes de un C.V.

4- Rellena el cuadro 2 con los datos de Nielekoroba que están en el cuadro 1.

Nielekoroba	Mujer
X-3318740-Y	
Casada	niele.cisse@hotmail.com
Cissé	Guinea
13/11/1981	
Calle de la estación nº3. Madrid.	Peluquera

DATOS PERSONALES DEL EXTRANJERO	
Apellidos	<input type="text"/>
Nombre	<input type="text" value="Nielekoroba"/>
N.I.E.	<input type="text"/>
Fecha de nacimiento	<input type="text"/>
Sexo	<input type="text"/>
Lugar de Nacimiento	<input type="text"/>
Domicilio en España	<input type="text"/>
Teléfono	<input type="text"/>

5- Nielekoroba es tu nueva compañera de trabajo. Preséntala a partir de los datos anteriores.

Nielekoroba es
.....
.....

ACTIVIDAD 2: OFICIOS Y ACCIONES PROFESIONALES

Un inmigrante puede encontrar trabajo en España, por ejemplo, como:

Albañil, basurero, bombero, cocinero, camarero, jardinero, maestro, mecánico, pintor, enfermero, militar, pescador, policía, limpiador de empresas, empleado de hogar, repartidor, mozo de almacén, conductor, agricultor, ganadero, electricista, auxiliar administrativo, fontanero, carpintero, soldador, peluquero.

Algunas acciones cotidianas:

Trabajar, comer, cocinar, coger, beber, hablar, escribir, leer, dormir, caminar, subir, bajar, entrar, escuchar, empujar, salir, cortar, apagar, recoger, llevar.

Nielekoroba hace un curso de formación. → Ella aprende una profesión.

Lamine busca un empleo. → Está solicitando un trabajo.

Omar tiene una entrevista de trabajo en un centro cultural. → Debe ir al centro cultural para una oferta de empleo.

Koffi ejerce un buen oficio. → Él desempeña una función directiva en una gran empresa.

Mariama tiene turno de mañana y Fatima la sustituye hoy → Ella ha cambiado su horario de hoy.

Sessito sabe trabajar en equipo. → Es una buena compañera de trabajo.

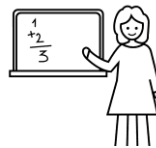
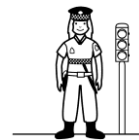
El horario de trabajo de Pierre es interesante. → Trabaja de las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde.

Ejercicios:

1- Combina las siguientes palabras.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. pintar | a. cartas |
| 2. poner | b. sardinas |
| 3. vender | c. fuego |
| 4. meter | d. multa |
| 5. pescar | e. pared |
| 6. apagar | f. camión |
| 7. repartir | g. zapatos |

2- Escribe la profesión correspondiente a cada imagen y comprueba tus respuestas con tu compañero.



3- Coloca las expresiones subrayadas en la frase adecuada.

1. El albañil trabaja el motor del coche.
2. El carpintero corta a sus alumnos.
3. El agricultor recoge las flores del jardín.
4. La jardinera riega las zanahorias del huerto.
5. La cocinera prepara con la paleta.
6. El mecánico arregla una sopa de pescado.
7. La profesora enseña una tabla con la sierra.

4- Encuentra las palabras (acciones cotidianas) en la sopa de letras.

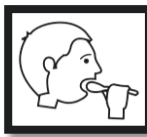


CANIMIARCOMERHALAPRAR



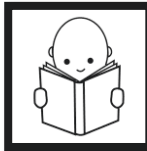
HABLARCANIMIARDOROMIR

JABARSABIRDORMIRDOROM



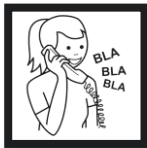
CANIMACAMINARENTARARA

SUBIRENTRIARESCACHURL



BAJARESCURIBUIRSILIRLK

ESCURUBIRTTLTENTRARESC



ESCUCHARLSALIREMPALJA

BEBERLHCORTARCOROTAR



ESCRIBIREMPALAJUARGRE

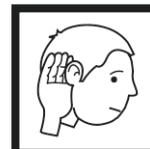
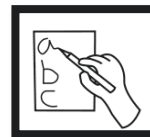


COHCONIARLEERHCOGERL

EMPUJARCOBINAREMPAJU



CORCINCOGINARCACINAR



5- Asocia y escribe la palabra correspondiente a cada dibujo.

CO

CRI

NAR



ES

CU

JAR



TRA

CI

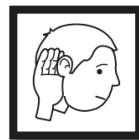
BIR



ES

BA

CHAR



6- Lee las fases siguientes y comenta con tu compañero qué acciones realizas a menudo y el porqué.

Salir de casa a las 8 de la mañana para ir a trabajar.

Escribir una carta de presentación a un posible empleador.

Coger el autobús, el tren o el metro para ir a trabajar.

Desayunar en casa antes de salir.

Cocinar un pollo para la fiesta de cumpleaños.

Leer las noticias del periódico y buscar si hay ofertas de empleo.

Subir a la escalera para pintar el techo de la cocina.

Comer un bocadillo de tortilla de patata.

ACTIVIDAD 3: OFERTAS Y DEMANDAS DE EMPLEO

Con buena presencia → persona atractiva, guapa.

Puntual ≠ impuntual → llega con retraso.

Formal, trabajador, riguroso, serio, disponible, capaz ≠ incapaz.

Ejemplo de anuncio de oferta laboral:

EMPRESA CONSTRUCTORA
Precisa para Villanueva de la Cañada

4 PEONES ALBAÑILES
Buscamos profesionales con experiencia demostrable y ganas de trabajar en remodelación de calles.

5 PEONES JARDINEROS
Buscamos profesionales para trabajar en la construcción de parques (preparar terreno, plantar árboles...)

Ofrecemos: incorporación inmediata en importante construcción con adjudicación de obras de larga duración.

Interesados llamar urgentemente al
918 628 56 69

Una empresa precisa de → Necesita → le hace falta.

Experiencia demostrable → aportar pruebas de su experiencia → manifestar capacidad.

Ejemplo de anuncio de búsqueda de trabajo:

Mujer del Congo se ofrece para **cuidado de personas mayores**.
Teléfono: 91 346 74 56 (Francine).
Noches de 9 a 12.

Ejercicios:

1- Completa las ofertas de trabajo con las palabras.

Presencia, experiencia, puntualidad, chalet, casas, trabajo, conocimientos.

OFERTA DE TRABAJO

1

Busco **JARDINERO** con para trabajar en Móstoles.
Media jornada. Sueldo 420 euros netos.
Importante la Interesados llamar al 916 00 01 07 o enviar
un correo a pepemostoles@hotmail.com.

OFERTA DE EMPLEO

2

Se necesita **CAMARERA** con buena en el barrio de Salamanca.
Trabajo de fin de semana en un restaurante en turno de mañana. No se
requiere Sueldo negociable. Llamar al 632 290 929.

3

Buscamos una chica con experiencia como **LIMPIADORA** en para
tres días a la semana. Tenemos un en Getafe. Urgente. Llamar al
916 424 589. Buena remuneración.

4

Oferta de para un **REPARADOR DE ELECTRODOMÉSTICOS**
(frigoríficos, lavadoras, lavavajillas). Se necesitan de
electricidad o fontanería. Persona seria y trabajadora. Zona de Madrid.
Tfno.: 660003200.

2- Elige uno de los cuatro anuncios y cuenta a tus compañeros cómo responderías a la oferta.

3- Escribe un anuncio para buscar trabajo en España.

Indica en este anuncio el tipo de trabajo que buscas, tu experiencia, disponibilidad, horario y forma de contacto.



4- Asocia las frases con los lugares indicados.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Llamar por teléfono | a. ETT |
| 2. Sellar el paro | b. Tablón de anuncios |
| 3. Oferta de trabajo de corta duración | c. INEM |
| 4. Buscar trabajo y enviar mi C.V. | d. Internet |
| 5. Poner un anuncio de demanda de empleo | e. Locutorio |

5- Lee y completa la frase con la palabra correcta.

Camarera, hostelería, horario, mañana, tarde, semana, años.

Quiero trabajar de..... en la.....Tengo experiencia de tresEl que me gustaría es de siete de la a tres de la Estoy disponible también el fin de.....

Unidad 2: Entrevista de trabajo

ACTIVIDAD 4: PREPARACIÓN DE UNA ENTREVISTA DE TRABAJO

Preguntar por una dirección → solicitar una orientación geográfica.

Preparar una entrevista → buscar información sobre una empresa (página web, actividades, personal, puestos de trabajo).

Identificar el lugar de realización de la entrevista → buscar cómo llegar fácilmente (medios de transporte y horario).

Llegar con antelación → con suficiente tiempo.

Llevar los documentos para trabajar (currículum vitae, permiso de residencia y trabajo, número de la seguridad social, certificado de empadronamiento).

Responder bien a las preguntas → con precisión y claridad.

Texto 2:

James tenía una entrevista de trabajo ayer por la tarde. La noche anterior no pudo dormir bien. Últimamente estaba bastante nervioso. Se levantó tarde. Aun así le dio tiempo a planchar la única camisa nueva que tenía y a afeitarse. No pudo informarse sobre la empresa y además se olvidó su currículum vitae en casa. Llegó con diez minutos de retraso a la empresa porque hubo una huelga de metro. Durante la entrevista, a pesar de estar nervioso, contestó bien y habló de sus cualidades para el puesto. Se despidió de manera cortés. Al final James volvió a casa, no había conseguido el trabajo. Pensó que quizás fue porque preguntó por el sueldo demasiado pronto.

Ejercicios:

- 1- Lee el texto y marca en la tabla con una X si James ha tenido en cuenta las recomendaciones (Sí o No).

	Sí	No
Llevar el currículum vitae		
Informarse sobre la empresa		
Ser puntual		
Cuidar el aspecto		
Escuchar atentamente		
Cuidar las respuestas		
Hablar de las cualidades y experiencia		
Preguntar sobre el trabajo		
No preguntar primero por el sueldo		
Saludar y despedirse cortésmente		

- 2- Averigua si tienes las mismas respuestas que tu compañero y explícale el porqué de tus contestaciones.

- 3- Cuenta a la clase qué se debe hacer antes de ir a una entrevista de trabajo.

4- Elige y escribe la respuesta correcta.

- James tenía..... *(un examen en el colegio/ una prueba para un empleo/una cita con una amiga).*
- James no pudo dormir bien la noche anterior, porque..... *(estaba preocupado/estaba feliz/ estaba estudiando).*
- Llegó con diez minutos de retraso a la empresa, porque..... *(se levantó tarde/el metro no funcionaba bien/se olvidó su currículum en casa).*
- Después de la entrevista, James se despidió.....*(de forma adecuada, de manera descortés, con unas palabras en su lengua materna).*
- James no ha conseguido el trabajo, porque..... *(llegó tarde a la entrevista/no contestó bien a las preguntas/preguntó por lo que cobraría muy pronto)*

5- Señala la respuesta correcta.

Antes de acudir a una entrevista de trabajo:

- Tengo que conocer bien a mi futuro jefe..... ☐
- Busco información sobre la empresa..... ☐
- Voy vestido como siempre..... ☐
- Cuido mi apariencia..... ☐
- Pido el C.V. de los empleados de la empresa..... ☐
- Duermo bien para ir relajado..... ☐

ACTIVIDAD 5: REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA DE TRABAJO

Puesto de trabajo → Lugar de empleo → Función (categoría profesional)

¿Qué has estudiado? → Título → ¿Qué cursos de formación has realizado? → Diplomas y certificados.

¿Cómo te enteraste de este puesto? → ¿Dónde encontraste el anuncio de la oferta?

Condiciones laborales → Sueldo → Horario → Vacaciones

Está conforme con el sueldo → Está de acuerdo con el salario ofrecido.

Hacer horas extras → Hacer horas adicionales

Diálogo 1. Ejemplo de entrevista de trabajo sencilla:

- Buenos días.
 - ¡Hola! ¿Qué tal? Siéntese, por favor.
- Gracias.
 - ¿Está trabajando ahora?
- No, he llegado a España hace seis meses y estoy buscando trabajo.
 - ¿Tiene experiencia como cocinera?
- No, pero me gusta mucho cocinar y aprendo rápido. En mi país ayudaba a mi madre a vender comida en una escuela.
 - ¿Qué le parece nuestra oferta de empleo?
- Me parece muy bien. Me interesa mucho.
 - De acuerdo. Por mi parte esto es todo. Esta semana le llamamos para darle una respuesta. Gracias por venir, Fatou.
- Muchas gracias a usted. Adiós.
 - Hasta luego.

Ejercicios:

1- Asociar las palabras de la izquierda con las de la derecha. Varios cruces son posibles.

- | | |
|--------------|-------------------|
| 6. Llevar | a. una entrevista |
| 7. Acompañar | b. mucho tiempo |
| 8. Contratar | c. a alguien |
| 9. Tener | d. un documento |
| 10. Preparar | e. algo |
| 11. Vender | f. un trabajo |

2- Pon una X si es *Verdadero* o *Falso*.

	Verdadero	Falso
1. Lleva seis meses trabajando en España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A Fatou no le gusta cocinar pero aprende rápido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No tiene experiencia como cocinera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Su madre vende comida en una escuela española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le interesa la oferta de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fatou ha sido contratada para trabajar como cocinera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Siguiendo el ejemplo de entrevista, simula una situación de entrevista de empleo con tu compañero (Elige una profesión para el juego de roles).

4- Ordena la siguiente conversación.

CYRIAQUE

- Hormigones Arganda S.L.
- Sí, sí. Claro. Muchas gracias.
- Buenas tardes
- No. Trabajé dos meses como mozo de almacén.
- Me interesa su oferta de trabajo como peón.

SR. FERNÁNDEZ

- Hola. ¿Qué tal?
- ¿Es su primer trabajo en España?
- ¿En qué empresa fue?
- ¿Puede empezar mañana mismo?

CYRIAQUE: Buenas tardes.

SR. FERNÁNDEZ:

CYRIAQUE:

SR. FERNÁNDEZ:

CYRIAQUE:

SR. FERNÁNDEZ:

CYRIAQUE:

SR. FERNÁNDEZ:

CYRIAQUE:

5- Completa con las expresiones del recuadro.

he trabajado

he firmado

he faltado

he tenido

he ayudado

- Nunca de camarero de hotel.
- El año pasado un contrato de 6 meses.
- No nunca al trabajo.
- Este año no vacaciones.
- Siempre a mis compañeros de trabajo.

ACTIVIDAD 6: SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE SELECCIÓN

Llamada telefónica → Esperar una llamada → Hacer una llamada.

Bolsa de empleo → Ganar un puesto de trabajo → Conseguir una oferta de empleo.

Proceso de selección → En qué etapa está.

Diálogo 2. Ejemplo de comunicación telefónica.

Fatou hace una llamada para preguntar sobre el resultado de su entrevista de trabajo.

- Restaurante Casa María, dígame.
- Buenos días. Me gustaría saber, por favor, si ya han decidido sobre el puesto de ayudante de cocina.
- ¿Cuándo hizo la entrevista?
- La semana pasada, pero no me han llamado como me comentó el jefe durante la entrevista.
- Un momento, por favor, voy a comprobar. ¿Sigue allí?
- Sí, dígame.
- Usted está preseleccionada y tendrá que volver para realizar una prueba final.
- ¿Cuándo puedo ir?
- ¿Le viene bien mañana por la mañana a las 12:30 h?
- Perfecto. Muchas gracias.
- De nada. Hasta mañana entonces.
- Hasta mañana.

Ejercicios:

1- Lee las frases y marca qué significan.

1. Restaurante casa María, dígame.

Contestar una llamada ☐

Hacer una llamada ☐

2. Me gustaría saber, por favor, si ya han decidido sobre el puesto de ayudante de cocina.

Expresar un deseo ☐

Expresar un acuerdo ☐

3. Un momento, por favor.

Pedir un tiempo a alguien ☐

Despedirse de alguien ☐

4. ¿Le viene bien mañana por la mañana a las 12:30 h?

Dar una cita ☐

Cancelar una cita ☐

2- Describe con tus palabras la llamada telefónica realizada por Fatou (mínimo 5 líneas).

Fatou ha llamado.....
.....
.....
.....

3- Explica a tu compañero si crees que Fatou obtendrá el puesto de trabajo o no y el porqué.

4- Completa las frases para saber la experiencia de las personas que hablan. Sigue el modelo.

➤ *Como me llamaron para la entrevista, acudí puntual a la cita.*

- | | |
|--|---|
| • Como me llamaron para la entrevista, | • no me dieron el trabajo. |
| • Como tenía poca experiencia, | • acepté el puesto que me ofrecieron. |
| • Como escribí mal mis datos, | • no me seleccionaron para ser dependiente/a. |
| • Como no estaba la señora Olmos, | • acudí puntual a la cita. |
| • Como no hablaba bien español, | • tuve que llamarla después. |
| • Como me interesaban las condiciones, | • no pudieron citarme para la segunda entrevista. |

5- Escribe un breve correo electrónico en el que Fatou pregunta por el resultado de su entrevista de trabajo en el restaurante “Casa María”.

Para: info@casamaria.es

Asunto: Solicitud de Información

Estimada Señora Olmos,

.....
.....
.....

Atentamente,

Fatou Sow.

Unidad 3: Gestiones para empezar a trabajar

ACTIVIDAD 7: INSTITUCIONES Y DOCUMENTOS

Pasaporte → Tarjeta de residencia → NIE (Número de Identificación de Extranjeros).

Permiso de trabajo → Número de la seguridad social → Tarjeta de desempleo → Paro.

Tarjeta sanitaria → Sanidad pública/privada → Seguro médico.

Tarjeta comunitaria (Cónyuges) → DNI (Documento Nacional de Identidad).

Abono transporte → Carné de conducir → Vehículo propio.

Cuenta bancaria → Tarjeta bancaria → Cartilla del banco.

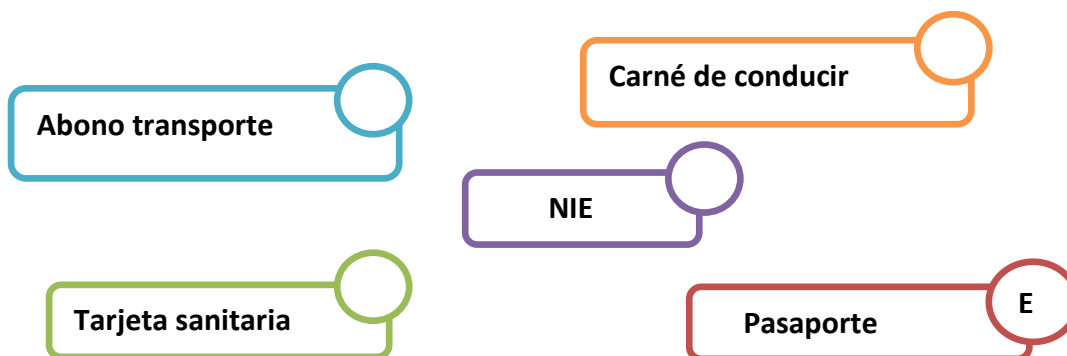
Certificado de empadronamiento → Lugar y tiempo de residencia → Ayuntamiento.

Certificado de cursos → Diploma → Título oficial/No oficial.

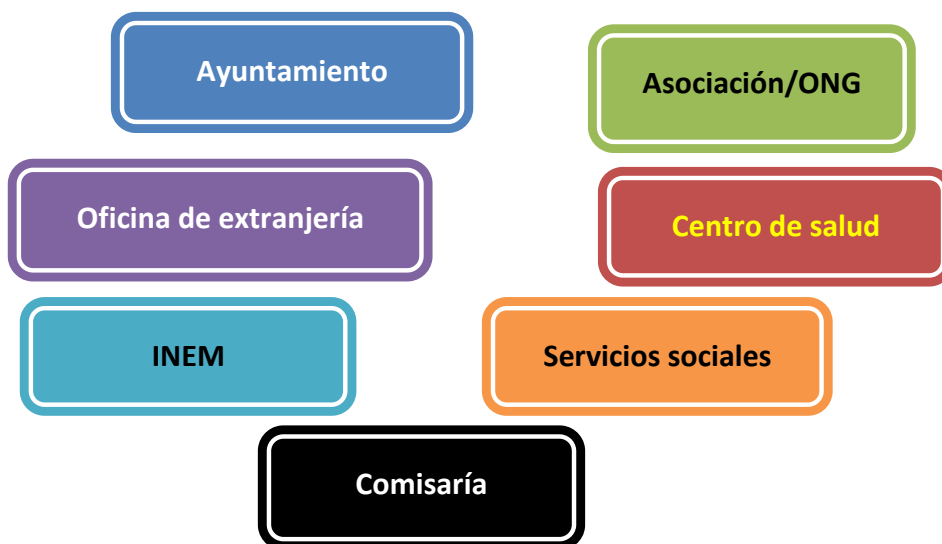


Ejercicios:

1- Relaciona las imágenes con los documentos.



2- Comenta qué actividades puedes realizar en las siguientes instituciones.



3- Forma frases sencillas utilizando las palabras de ambas columnas.

<p>Hoy</p> <p>Mañana</p> <p>Luego</p> <p>La semana que viene</p> <p>El próximo año</p>	<p>Tener una entrevista.</p> <p>Ir a la oficina de extranjería.</p> <p>Pedir información en una asociación.</p> <p>Apuntarme a un curso de manipulador de alimentos.</p> <p>Pedir un día libre.</p>
--	---

4- Contesta a las preguntas.

- ¿Conoces este impreso?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Dónde lo puedes conseguir?
- ¿Cuándo tienes que rellenar y presentar este impreso?

5- Marca con una X la respuesta correcta.

- Para poder trabajar necesito:

	Sí	No
Un seguro médico		
Una tarjeta de residencia en vigor		
Una nómina		
Una tarjeta de la seguridad social		

ACTIVIDAD 8: CONDICIONES PARA EL TRABAJO

Firma de contrato → indefinido → temporal → por obra y servicio.

Realizar un período de prueba → Trabajo en equipo → Respeto de la jerarquía.

Jornadas → jornada completa → media jornada → turno de mañana/tarde/noche

Días laborales → festivos → permisos → vacaciones → asuntos personales/familiares

Prevención de riesgos laborales → Derechos y obligaciones del trabajador → Derechos y obligaciones de la empresa.



Ejercicios:

1- Completa con las expresiones adecuadas.

Entro a trabajar a las ocho de la mañana y salgo a las seis de la tarde.

Trabajo

Mi contrato no tiene fecha límite.

Tengo

En la obra nos ponemos siempre un casco y unos guantes.

Prevenimos

Mañana no voy al trabajo porque me he pedido el día libre.

Tengo

2- Contesta a las siguientes preguntas.

¿De qué te gustaría trabajar? *Me gustaría trabajar de*.....

¿Qué tipo de contrato de trabajo te gustaría tener?

¿Qué salario estarías dispuesto a aceptar?

3- Elige qué te parece mejor y explica el porqué.

- | | |
|---|---|
| ▪ Trabajar de las ocho de la mañana a las tres de la tarde. | • Trabajar de la una a las nueve de la tarde. |
| ▪ Firmar un contrato por obra y servicio. | • Firmar un contrato indefinido. |
| ▪ Tener buenos jefes. | • Tener buenos compañeros de trabajo. |
| ▪ Coger vacaciones en verano. | • Coger vacaciones en invierno. |

4- Lee con tu compañero la siguiente conversación y contesta a las preguntas.

Diálogo 3:

En una oficina de atención al inmigrante.

Achille: Buenos días.

Sr. Domínguez: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?

Achille: Voy a trabajar para una empresa y me han hablado de la tarjeta de la seguridad social. ¿Me puede informar sobre ella, por favor?

Sr. Domínguez: Claro que sí. Si usted va a firmar un contrato con la empresa, el empresario está obligado a darle de alta en la Seguridad Social.

Achille: Creo que me van a hacer un contrato de trabajo en la empresa. Pero es mi primer trabajo y no tengo un número de la Seguridad Social. ¿Cómo lo puedo conseguir?

Sr. Domínguez: Solo necesitará rellenar un formulario en una oficina de la Seguridad Social y le darán un número personal de la Seguridad Social. Aquí tiene la dirección de la oficina más cercana.

Achille: Muchas gracias.

Sr. Domínguez: De nada. Adiós.

- a) ¿Por qué fue Achille a la oficina de atención a inmigrantes?
- b) ¿Qué necesita para empezar a trabajar, aparte del contrato de trabajo?
- c) ¿Cómo puede conseguir lo que busca?
- d) ¿Crees que le ha ayudado el Sr. Domínguez? ¿Por qué?

5- Achille tiene una entrevista con su nueva jefa y le explica que ya tiene todos los documentos para empezar a trabajar. Describe la conversación en un breve diálogo.

Unidad 4: Relaciones laborales

ACTIVIDAD 9: RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS DE TRABAJO

Ser amable y colaborador → Hablar cortésmente y trabajar en equipo.

Mantener los límites → Separar los problemas personales y los profesionales → relaciones personales y laborales.

Respeto y diálogo → Evitar chismes y comentarios innecesarios

Comportamiento → Actitud → Lenguaje correcto

Apuntar datos → Pasar notas → Informar(se)

José solicita la ayuda de Abdoul → Le pide un favor.

Avisa a una amiga → Fama informa a Karima sobre la reunión de equipo.

Deja una nota a un compañero de trabajo → Escribe qué debe hacer → Información muy breve.

En mi trabajo uso diferentes herramientas → Material de trabajo

Un encargado de obras → Un jefe de obras.

Ejercicios:

1- Escribe notas a tu compañero de trabajo.

Llevar las llaves al encargado.

Cambiar el turno de trabajo a Felipe.



Apagar todas las luces antes de salir de la oficina.

Traer las herramientas al almacén.

2- Pide unos favores a tu compañero de trabajo a partir de estas imágenes.



acompañar(me)

decir(me)

dejar(me)

traer(me).



- ¿Puedes ayudarme a subir la caja, por favor?
- Sí, Claro.

- 3- Expresa a tu compañero que no le podrás hacer dos de los favores que te pide.
- 4- Escribe un correo electrónico a tu compañera Ana, agradeciéndole que te haya invitado a su fiesta de cumpleaños después del trabajo. En el correo debes confirmar tu asistencia y preguntar detalles sobre la celebración.



Querida Ana,

.....

.....

.....

.....

.....

Un abrazo,

Jeannette.

- 5- Comenta con tus compañeros cómo puedes llegar desde tu trabajo (en calle Madrid nº126 - Getafe) hasta la casa de Ana (en calle Embajadores nº7 – Madrid).

Para ir desde Getafe hasta Madrid,

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 10: RELACIÓN CON LOS JEFES

Disculpas → Lo siento → No volverá a pasar/ocurrir → Enseguida lo arreglo.

Disculpar/perdonar una acción → No importa → No pasa nada → No te preocupes.

Felicitaciones → Enhorabuena/Felicidades → Te felicito por → Bien hecho.

Agradecimientos → Gracias por tu esfuerzo → De nada → No hay de qué.

Instrucciones → Órdenes → Indicaciones → Avisos

Diálogo 3:

Francis ha encontrado trabajo en una obra. Hoy es su primer día.

- Buenos días.
- Hola, Francis. Buenos días. Oye, pon tus cosas en la taquilla número 9 y la cierras con llave, por favor. Ya conoces tu horario de trabajo para esta semana, ¿verdad?
- Sí, de ocho a cinco, con un descanso de una hora para comer.
- Eso es. ¿Tienes aquí tus documentos?
- Sí, aquí están.
- Gracias, Francis. Tu encargado se llama Miguel. Si tienes dudas, habla con él.

Ejercicios:

1- Describe en cuatro líneas la conversación entre Francis y su jefe.

En su primer día de trabajo,

.....

.....

.....

2- Indica si es verdadero o falso.

	Verdadero	Falso
1. Francis no tiene donde poner sus cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El jefe de Francis se llama Miguel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El encargado de obra es quien recibe a Francis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Las taquillas se tienen que cerrar con llave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El empleado lleva consigo sus documentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si tiene dudas hablará primero con su encargado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Encuentra la palabra intrusa.

<p>Encargado Jefe Capataz Peón Pinche Construcción Ayudante</p>	<p>Guantes Mascarilla Tienda Botas Bata Casco Mono</p>	<p>Puntual Formal Trabajador Serio Senegalés Responsable Riguroso</p>
--	---	--

4- Simula con tu compañero una llamada telefónica entre un empleado y su jefe.

EMPLEADO

Saludas y pides hablar con...

Das tu nombre y apellido.

Dices que llamas porque estás enfermo.

Pides un cambio de turno.

Das las gracias y te despides.

JEFE

Expresas que no reconocías la voz del empleado que llama.

Preguntas si es grave.

Pides que te mande un justificante médico.

Dices que no puede cambiar de turno.

Deseas que se recupere pronto.

5- Tu jefe te pregunta si puedes trabajar un fin de semana que no te toca. Explícale por escrito que ya tenías otro compromiso para este fin de semana.

Lo siento,.....

.....

.....

.....

CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES

Research is an educative process, not only for what one discovers about others, but from what one discovers about oneself (Woods, 1993: 380).

Coincidimos con este autor ya que nuestra experiencia personal de aprendizaje de la lengua española¹²⁶, así como nuestra dedicación a la enseñanza a personas adultas han aumentado el interés que siempre hemos tenido por la investigación y las metodologías didácticas. Cabe reconocer, por consiguiente, que tanto la formación académica y profesional de base de cada docente como los conocimientos que pueda tener de los idiomas presentes en sus aulas inducen, sin lugar a dudas, a la elección de un enfoque metodológico u otro.

Dicho esto, hemos intentado a lo largo de estas páginas, por un lado, identificar las percepciones y dificultades de los profesores de español para adultos inmigrantes, así como presentar sus estrategias y estilos de enseñanza. Por otro lado, hemos analizado el perfil de los estudiantes subsaharianos presentes en las clases de español como nueva lengua en contexto de inmersión, presentando y reflexionando sobre sus necesidades, estilos, dificultades y preferencias de aprendizaje; lo que nos llevó a proponer una programación didáctica con el objetivo de facilitar el aprendizaje del vocabulario del ámbito laboral para los alumnos adultos.

La enseñanza de lenguas a personas adultas procedentes del África Subsahariana constituye para muchos profesores una experiencia apasionante pero,

¹²⁶ Nuestra pasión por la lengua española nos llevó a elegirla siempre como primera Lengua Viva Extranjera durante la formación escolar en lugar del inglés comúnmente preferido, lo que nos empujó, también, a cursar la carrera de estudios hispánicos. Por otra parte, tuvimos la oportunidad de ejercer como profesor de español en Benín antes de llegar a España para seguir estudiando. Nuestra gratitud a todos nuestros profesores tanto de África como de Europa. El interés por empezar a investigar en el área disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas surgió, en efecto, al observar y deducir que los resultados obtenidos por los alumnos, tanto en clase como durante los exámenes oficiales, dependían - en gran parte - del profesor y de las metodologías aplicadas en el aula.

igualmente, un gran reto pedagógico por la gran variedad de culturas y actitudes lingüísticas que ponen de manifiesto los alumnos de esta procedencia, así como la falta de conocimientos, por parte de los formadores, sobre las realidades socioculturales y etnolingüísticas de los africanos subsaharianos, en el contexto español.

La enseñanza-aprendizaje, como acción y efecto de enseñar y aprender algún arte, oficio u otra cosa, es la aptitud de adquirir y transmitir conocimientos por la práctica. Y la lengua, como principal vehículo de comunicación y socialización, se aprende y se enseña a través de diferentes metodologías. El estudio de los diferentes enfoques didácticos ofrece una visión histórica de la evolución e importancia de la didáctica y muestra, sobre todo, la búsqueda incesante de nuevas orientaciones que llevan a un proceso de docencia de lenguas cada vez más eficiente. Por eso no existe ninguna metodología tan radicalmente pura que no contenga puntos en común con otras anteriores, porque toda metodología se basa en lo preexistente, respondiendo a un conjunto de realidades complejas que constituyen el pensamiento más amplio de una época. Además, todas las metodologías desarrolladas y utilizadas en contextos socioeducativos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas tienen una misma finalidad que es buscar soluciones a los problemas que plantean las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Otro aspecto que hemos visto, también, es que no sería del todo adecuado equiparar las lenguas maternas con las primeras lenguas de los hablantes, sobre todo, en el caso de los usuarios africanos y, por eso, distinguimos tres contextos de uso de las lenguas. El contexto natural se corresponde, para nosotros, con el entorno familiar de las personas inmigradas, es decir, las situaciones cotidianas en las que interactúan comunicativamente con los miembros de la familia, así como con sus países de origen¹²⁷. Las lenguas maternas son, en este sentido, idiomas utilizados en su inmensa mayoría para la interacción oral. La primera lengua, en este caso, es la *“langue de l’enseignement, de la politique, de l’administration, et des relations internationales”* (Blancpain, 1976: 98).

¹²⁷ Hablamos aquí de los inmigrantes que utilizan sus lenguas maternas en familia y durante sus comunicaciones telefónicas o cuando regresan periódicamente a sus países de origen.

La afirmación de la identidad personal y de la pertenencia étnico-cultural pone de manifiesto la cuestión de las relaciones psicosociales entre los inmigrantes y la lengua del país de acogida. De modo que, en los otros dos contextos de uso, a saber, el contexto institucional y el contexto de inmersión lingüística total, se observa una diferencia entre la L2 y la LE aprendidas y utilizadas por los adultos inmigrantes. En ambos contextos la LE se determina de la misma forma y se reconoce como una nueva herramienta de instrucción, objeto de aprendizaje en el medio institucional con fines bastante concretos y cuyo aprendizaje, a menudo, tiene una duración muy determinada.

Sin duda, África es reconocida como una zona tradicionalmente emisora, receptora y de tránsito de migrantes. De hecho, la gran variedad sociocultural de los 54 estados que la componen y la tipología de la población nómada de la región permiten asegurar que es el continente con mayor movilidad de población humana de la tierra (OIM, 2005). En consecuencia, la subregión subsahariana que abarca 48 estados es donde hay más movimientos migratorios en el continente negro, sobre todo, internos y la mayor prueba de multilingüismo y de existencia de lenguas en contacto. Por otro lado, las situaciones objetivas de paro, subempleo, falta de expectativas profesionales, complementadas por las situaciones de necesidad de mano de obra barata en los países de destino de las migraciones, son algunos de los factores que impulsan a los africanos a dejar sus países en busca de mejores oportunidades.

Conviene recordar, de todos modos, que los tipos de migraciones varían según las personas, sus condiciones de partida, sus proyectos de vida y sus lugares de residencia y/o zonas de procedencia. Además, no podemos olvidar que cada migrante lleva consigo su identidad personal, sus vivencias anteriores, sus necesidades, expectativas y creencias. En definitiva, todo lo que cada ser humano puede llevarse consigo, más allá de lo meramente material. Y como parte de la identidad están las lenguas que conocen las personas. Habrá quedado claro, a través de esta investigación, que el plurilingüismo es un rasgo característico común en África donde se hablan más de dos mil idiomas.

No obstante, este privilegio desde el punto de vista idiomático se transforma, a menudo, en obstáculo para el desarrollo de los países africanos (Skuttnabb-Kangas, 2000 y Burgos, 2007), ya que apenas el 10% del total de lenguas africanas se utilizan como medio de enseñanza formal (Obanya, 1999; Bamgbose, 2004 y Lewis et al, 2013). En efecto, tal como comentamos en relación con los contextos de uso, las lenguas africanas son mayoritariamente habladas y pocas son escritas o sirven de recursos lingüísticos en las comunicaciones escritas. No cabe duda de que, con el objetivo de que esta situación cambie, harán falta unas profundas reformas de los sistemas educativos africanos. Esencialmente cuando podemos comprobar que los principales modelos lingüísticos adoptados en la inmensa mayoría de los países subsaharianos o bien son el calco de las antiguas potencias coloniales (enseñanza monolingüe) o bien adoptan la enseñanza en las lenguas locales en los primeros años de escolarización, solo con la intención de facilitar una supuesta mejor asimilación de las lenguas de instalación colonial (véase el mapa 2).

En este orden de ideas, la primacía de las lenguas occidentales en África y la promoción de las mismas en detrimento de los idiomas locales que se utilizan, casi exclusivamente, como lenguas vehiculares de intercomunicación, fuera del medio escolar, constituye un elemento relevante en la elección del país de destino del emigrante; aunque en última instancia los países de destino de los inmigrantes no coinciden siempre con la opción primera del proyecto migratorio de estas personas. En suma, y a pesar de los controles de fronteras que son cada vez más exigentes, consideramos que existen tres rutas clásicas de la migración africana hacia Europa que han ido evolucionando en los últimos años, a saber: la ruta atlántica, la ruta central y la ruta oriental (véase el apartado 2.2.2).

Con lo cual, la migración subsahariana hacia Europa, en general, y hacia España, en particular, no debería considerarse como un fenómeno puntual, puesto que este país es reconocido como la puerta de entrada al *viejo continente*. La cercanía geográfica al continente africano con fronteras terrestres con Marruecos, las Islas Canarias próximas al oeste africano y el sur peninsular cercano al Magreb constituyen

una evidente razón para que algunas personas decidan llegar a Europa por tierra y por mar.

Sin embargo, no debemos perder de vista que el fenómeno inmigratorio de las personas procedentes del África Negra responde, principalmente, a la necesidad de búsqueda de mejores oportunidades de vida¹²⁸. De manera que, como se ha podido deducir de la encuesta que hemos realizado a los adultos subsaharianos, la principal necesidad es encontrar trabajo en cuanto logran llegar a España, sea cual sea la vía por la que lo hacen.

Una vez que ha conseguido llegar a su lugar de destino, todo migrante empieza a enfrentarse a las realidades y a los desafíos de la nueva sociedad. Eso pasa por el aprendizaje de la lengua española; en el caso de los inmigrantes subsaharianos que son jóvenes en edad de trabajar, es decir que la mayoría tiene entre 20 y 45 años. Recordemos, también, que la principal característica general de la población inmigrante en España es su heterogeneidad en todos los sentidos: procedencia, sexo, edad, situación familiar, situación laboral, situación social, intereses y motivaciones.

La enseñanza de español a adultos inmigrantes es una tarea de la cual se ocupan, de forma desigual, los Centros de Educación de Personas Adultas y diversas entidades del tercer sector (ONG, asociaciones, fundaciones, centros religiosos, etc.), es decir, en función de los destinatarios, objetivos, recursos, horarios, espacios y formación del profesorado. Pero conviene indicar que las personas inmigradas que llegan con un desconocimiento total de la lengua del país de acogida se encuentran en una posición mixta de aprendizaje y de adquisición, como procesos lingüísticos paralelos, por estar en un contexto de uso cotidiano e inevitable de la nueva lengua (Muñoz López, 2003). No cabe duda de que la situación de inmersión facilita el

¹²⁸ Nos parece importante subrayar que convendría considerar la inmigración como algo cíclico y no como un fenómeno puntual porque, aunque el número de residentes subsaharianos en España ha bajado considerablemente, si comparamos los datos de 2010 (**237.309** empadronados) con los inscritos a principios del año 2013 (**214.933** empadronados con residencia en vigor), no cabe duda de que la gente no dejará de intentar llegar a Europa desde África y podría revertirse el descenso del número de personas cuando España e Italia, principalmente, dejen atrás la situación de crisis económica que atraviesan.

aprendizaje lingüístico, puesto que la lengua se utiliza en situaciones comunicativas reales, porque el aprendiz se encuentra rodeado de hablantes de la lengua que está estudiando y porque la usa de forma libre y normal, más que de forma controlada y simplificada.

Es menester apuntar que los adultos inmigrantes, al igual que los autóctonos, se sienten libres cuando pueden expresarse sin restricciones en cualquier idioma. Pero, al mismo tiempo, se encuentran expuestos, a menudo, a la incompreensión de los hablantes nativos, así como a la pasividad y permisividad de éstos frente a los errores que cometen como nuevos hablantes del idioma. Por otra parte, no tienen oportunidades de desarrollar una comprensión y una expresión escrita de la lengua en uso cuando no acuden a las clases de castellano. Sobre todo durante sus primeros años de residencia, los inmigrantes viven con otros aprendices de la lengua, de su mismo origen o de diversas procedencias y, a menudo, con parecido o menor dominio del español, lo que repercute en la cantidad y la calidad de la lengua a la que están expuestos. En muchos casos, también, se encuentran aislados de las dinámicas de interacción comunicativa que ofrece la lengua en contexto de inmersión lingüística¹²⁹. De ahí que el hecho de ir a clase se convierte en la mejor opción para poder aprender la lengua y así mejorar sus posibilidades de crecimiento personal y profesional. Porque, como opina Villareal (2009: 77):

Muchos estudios demuestran que hay una estrecha correlación entre dominio de la lengua y nivel de integración de las personas, dado que el aprendizaje de la lengua es básico para el acceso al empleo, el ejercicio de los derechos ciudadanos, la interacción social, etc.

¹²⁹ Por ejemplo, las mujeres que empiezan a trabajar, nada más llegar a España, como internas en el servicio doméstico, así como los temporeros en la agricultura, entre otros, no tienen muchas oportunidades de relacionarse con más personas aparte de sus jefes o compañeros de trabajo, en el caso de tenerlos. Con lo cual, están muy poco expuestos a las situaciones de intercambios comunicativos propios de la sociedad de acogida y, por consiguiente, a la lengua meta.

La tarea de formación de estos adultos-jóvenes recae sobre los profesores de español para inmigrantes que trabajan, como hemos comentado anteriormente, desde entidades sin ánimo de lucro que ofrecen clases gratuitas a dicha población. Además de su labor como formador, el docente debe tener una actitud personal muy abierta frente a lo nuevo, a lo desconocido, así como ser una persona reflexiva y empática para favorecer la interacción con sus alumnos. En este sentido, es importante que toda persona que se dedica - o que pretende hacerlo - a la enseñanza a personas inmigrantes esté motivada y sensibilizada a este respecto. Evidentemente, si el profesorado no está sensibilizado y familiarizado con la situación de la inmigración, no podrá favorecer la integración de estos alumnos ni generar un espacio social de encuentro en el que todos se enriquezcan¹³⁰.

Reconocemos que la enseñanza del español a adultos inmigrantes es una actividad difícil pero gratificante. Asimismo, para superar las dificultades inherentes a su función y poder disfrutar de la clase, así como hacer que los aprendices lo pasen bien aprendiendo, lo recomendable es tener unas pautas de intervención claras y determinadas. Por ejemplo, concebir la estrategia de enseñanza como una secuencia de actividades que el profesor decide como ejes de procedimiento en el aula.

Es evidente que cada profesor diseña y adapta los materiales necesarios para sus clases. Pero el hecho de adoptar una metodología de secuenciación de actividades de aula permitiría resolver la inseguridad de los docentes, tanto por la heterogeneidad de las clases de español para inmigrantes adultos como por la falta de constancia de estos alumnos. Por otro lado, hemos recordado que existe una amplia gama de materiales didácticos para la enseñanza del español a extranjeros. No obstante, cuando se trata del colectivo de inmigrantes, existe y persiste la percepción de falta de materiales adecuados y específicos para poder trabajar con ellos. De modo que los docentes especializados y los voluntarios titulados en distintas áreas de conocimiento

¹³⁰ Entre las acciones necesarias que hay que llevar a cabo, sería fundamental ofrecer cursos sobre multiculturalidad e integración que forjen una conciencia de pluralidad, diversidad y respeto a la alteridad. Asimismo, sería muy recomendable la formación y reciclaje del profesorado mediante cursos de actualización didáctica para la adaptación de materiales didácticos que atiendan a las necesidades específicas y reales de los alumnos inmigrantes.

no tienen más remedio que diseñar sus propios materiales con el objetivo de dar respuesta a las necesidades formativas de sus alumnos.

Consideramos que podría ser objeto de una futura investigación la redacción de una guía detallada de materiales de enseñanza del español que abarcaría la presentación, el análisis y la actualización de los materiales didácticos destinados, principalmente, a adultos inmigrantes. Dichos materiales podrían clasificarse por niveles de aprendizaje, en función de su finalidad, en función del tipo de alumnado, es decir, edad, status, procedencia socio-cultural, etc., o en función del enfoque metodológico adoptado.

En la segunda parte del trabajo hemos podido confirmar las ideas y observaciones planteadas en la primera parte de la tesis. En efecto, las encuestas realizadas, tanto a profesores de español para inmigrantes como a alumnos adultos subsaharianos, nos han permitido:

- ✓ analizar el perfil de los adultos subsaharianos en contexto de inmersión lingüística en España;
- ✓ recoger información sobre las necesidades, motivaciones, estrategias y dificultades de aprendizaje en las clases de español para adultos;
- ✓ identificar las dificultades personales de enseñanza detectadas por los profesores de español para inmigrantes adultos;
- ✓ analizar el perfil de los docentes encargados de la formación lingüística de este alumnado, subrayando los aspectos que consideran relevantes para dar clase;
- ✓ determinar los recursos utilizados, así como analizar los estilos de enseñanza adoptados en las clases de español para adultos subsaharianos.

Es importante resaltar que nos hemos centrado para la investigación de campo, exclusivamente, en la Comunidad de Madrid, aprovechando nuestra cercanía al colectivo objeto de estudio, tanto física como profesionalmente hablando. Tomamos esta decisión con la intención de poder controlar mejor las variables y, así, confirmar con más facilidad los datos de los corpus considerados. Sin embargo, cabe apuntar que tuvimos mucha dificultad para conseguir un gran número de encuestados sean profesores o alumnos. En ambos casos, tuvimos que volver varias veces a los centros de enseñanza para obtener las respuestas a nuestras preguntas de investigación.

Otra limitación fue que de todas las entidades que atienden a los inmigrantes solo una se dedica, exclusivamente, a prestar servicios a las personas procedentes del África Subsahariana, es decir, la asociación Karibú¹³¹. Con lo cual, nos resultó bastante difícil acceder al grupo poblacional escogido para nuestro estudio. Por otra parte, la escasez de referencias bibliográficas específicas relacionadas con el proyecto nos llevó a hacer un planteamiento holístico sobre la presencia subsahariana en Madrid en lugar de analizar un aspecto concreto de los comportamientos lingüísticos de los alumnos de esta procedencia¹³².

Por eso, pensamos que varias líneas de investigación se podrán sacar del presente trabajo. Por ejemplo, estudiar los errores típicos de los adultos subsaharianos en sus producciones orales en lengua española, considerando el tiempo de residencia, las lenguas de origen y, por supuesto, los países de origen. Otro proyecto de

¹³¹ Aunque muchas asociaciones del tercer sector e instituciones públicas y privadas ofrecen sus servicios a los inmigrantes en general, incluidos los subsaharianos, es importante reconocer que solo Karibú atiende de manera exclusiva a este colectivo, como hemos comentado en este trabajo (véanse los capítulos 4 y 6). Ni siquiera el Centro de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPI) Hispano-Africano de la Comunidad de Madrid que funcionó de 2006 a 2012 tuvo esta dedicación concreta. El asociacionismo africano en la región madrileña tampoco ha logrado, hasta ahora, fortalecerse para prestar la atención necesaria a sus miembros. Este sigue siendo, en nuestra opinión, uno de los importantes retos para la diáspora negro-africana en España.

¹³² Además, hemos querido huir de la (lógica) tendencia general a reducir el campo de estudio a los únicos países que, supuestamente, se conocen porque se habla mucho más de ellos en los medios de comunicación en cuanto a la inmigración africana, como pueden ser Senegal, Camerún o la República Democrática del Congo. Asimismo, hemos podido poner de manifiesto la gran variedad y multiplicidad de los países de procedencia de los adultos africanos que acuden a las clases de lengua; lo que no excluye que se pueda realizar un estudio pormenorizado para determinar unas características sociolingüísticas específicas de interés.

investigación podría ser, también, el estudio de la competencia comunicativa de los africanos subsaharianos que nunca pisaron un aula de lengua y que se encuentran en contexto de inmersión lingüística.

Desde luego, hemos comprobado a partir de la encuesta realizada a 55 profesores de español para inmigrantes, donde el 60% de los entrevistados son mujeres y el 54% de ellos son menores de 50 años, que la mayoría, es decir, el 58% son licenciados. Entre aquellos que poseen un máster universitario predominan los que se especializaron en filologías y ciencias de la educación y que conforman el 86%.

Casi todos los profesores trabajan como voluntarios, motivados por su vocación docente. Otra de sus motivaciones para dar clases a inmigrantes es el placer de ayudar, así como la satisfacción personal y profesional que eso conlleva; sin descartar la finalidad de ganar algo de experiencia pedagógica, sobre todo, para los jóvenes menores de 30 años y aquellos que están cursando un posgrado en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por otra parte, los docentes hacen hincapié en la heterogeneidad de las aulas por el nivel de lengua y por la gran variedad de procedencias de sus alumnos como una de las principales dificultades a las que se enfrentan. También, el desconocimiento de las lenguas propias de los alumnos es algo que les provoca cierta inseguridad. Por añadidura, la irregularidad en la asistencia a clase, así como la falta de escolarización en origen y, por consiguiente, los distintos niveles con los que llegan los alumnos a las aulas de español para adultos inmigrantes.

Las dificultades típicas que los profesores observan en los estudiantes son la falta de destreza lectora y escrita, así como los problemas relacionados con las estructuras gramaticales de la lengua española, seguidos por los aspectos fonético-fonológicos. No dan demasiada importancia a las dificultades comunicativas ni tampoco léxicas de sus alumnos. Sin embargo, casi todos, es decir, el 76% afirman que su estilo de enseñanza se adapta más a la metodología comunicativa.

La mayoría de los profesores imparten, en efecto, clases de nivel básico e intermedio, aunque muchos de ellos se encargan de todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades de los centros en los que colaboran. En este sentido, la preocupación de los formadores es la escasez de materiales adecuados para

trabajar con el colectivo de inmigrantes, particularmente, africanos subsaharianos. Porque los recursos utilizados son variados y, en general, fotocopias de manuales o impresos sacados de páginas web que ofrecen algunos recursos para profesores de español como lengua extranjera. De ahí que sería recomendable establecer una coherencia y cohesión metodológicas entre las personas que imparten el mismo nivel de lengua a los adultos inmigrantes, a través de encuentros periódicos o reuniones programadas, si cabe, a nivel regional o nacional.

Destacamos, también, a partir del corpus de profesores que no les importa mucho la situación jurídico-administrativa de los adultos subsaharianos que acuden a clase. No obstante, las lenguas de origen y los niveles de formación inicial de estos alumnos, además de sus perspectivas de futuro en España permiten detectar las necesidades específicas del grupo y, en consecuencia, diseñar estrategias más adecuadas de intervención en las aulas de lengua. Cabe indicar, por otra parte, que ni se realizan evaluaciones con notas ni tampoco de forma sistemática, pero se hace hincapié continuamente en los progresos y las dificultades de los alumnos para ayudarles a mejorar.

A partir del corpus de alumnos, se ha confirmado que la feminización de la inmigración en los últimos años, como destacan algunos autores (Díaz Matey, 2008), es una realidad. En efecto, las mujeres africanas procedentes de los países subsaharianos son más numerosas que los hombres que asisten a clase. También, la presencia africana en España sigue caracterizada por la juventud de las personas inmigradas, porque más del 90% de los adultos subsaharianos que acuden a las aulas de español son menores de 46 años y más de la mitad tienen entre 26 y 35 años. Llama la atención que muchos, es decir, el 46% llegaron sin estudios previos o con un nivel de educación primaria.

Todos los alumnos entrevistados reconocen que el aprendizaje del español es necesario para conseguir un trabajo, aunque los niveles que deben alcanzar en el conocimiento de la lengua son distintos para unos y otros. Los objetivos con los cuales van a estudiar el español son, básicamente, la consecución de las herramientas funcionales para comunicarse y encontrar un empleo. Así que la mayoría suele dedicar,

durante los tres primeros años de residencia en el país, una media de 6 horas semanales al estudio de la nueva lengua y, principalmente, para aprender a leer y escribir. Casi todos los estudiantes adultos aseguran estudiar español, solamente, en las asociaciones u ONG que ofrecen clases de lengua para inmigrantes.

Sus dificultades personales son la falta de recursos financieros y la falta de relación con los nativos para practicar el español. Considerando sus procedencias geográficas, así como su posición de hablantes de varios idiomas desde sus países de origen, casi todos los adultos encuestados afirman conocer el francés, el inglés, el portugués, el italiano, entre otros idiomas occidentales. Sin embargo, es menester reconocer que pocos saben leer y escribir en estas lenguas.

En todo caso, habiendo recogido a partir de este trabajo que existen más de 50 lenguas autóctonas procedentes de 16 países de origen de los alumnos en las clases de español y, pese a que los aprendices consideran que el español es muy difícil de entender por ser una lengua bastante alejada de sus lenguas nativas, cabe reconocer que el hecho de ser multilingües permite observar unas estrategias de transferencia positiva en su proceso de aprendizaje del castellano. Por eso, el análisis de las interferencias de las lenguas maternas de los alumnos subsaharianos en el proceso de aprendizaje del español podrá ser objeto de otro proyecto de investigación.

En última instancia, hemos propuesto en la tercera parte del trabajo un modelo didáctico para desarrollar la competencia léxica de los alumnos de español. Teniendo en cuenta que la primera motivación de la mayoría de los alumnos entrevistados en el marco de esta tesis es encontrar un empleo, hemos diseñado una secuencia de actividades relacionadas con el ámbito laboral. Es una propuesta de programación concebida para facilitar la tarea de enseñanza y la necesidad de aprendizaje práctico. En este sentido, ha sido elaborada para utilizarse como complemento de método en la clase de lengua española para adultos inmigrantes, puesto que cada profesor deberá adecuarla a su estilo de enseñanza y a las necesidades reales de los alumnos presentes en el aula durante cada sesión.

Organizada en unidades temáticas que giran en torno al mundo laboral, hemos planteado varios ejercicios que pueden facilitar el conocimiento del vocabulario necesario para la finalidad indicada que es buscar, encontrar y mantener un empleo. Las actividades pretenden servir de base para trabajar todos los elementos léxicos relacionados con el tema planteado en cada unidad. La programación se ha diseñado para un nivel A2, conforme a las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE CONTENIDOS

2.- BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES ADULTOS

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DE CONTENIDOS

- ABADÍA MELERO, P. (2000):** *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa.
- ABRAHAM, R. C. y KANO, M.M. (1949):** *Dictionary of the Hausa Language*. London: Crown Agents for the Colonies.
- ACCEM (2010):** *Estudio sobre población subsahariana llegada a las costas españolas 2007-2009*. Madrid: ACCEM.
- ACCEM y CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2004):** *Mediación Sociolaboral. Manual Formativo para la Intervención*. Madrid: Proyecto Equal Medea.
- ACKER, S. (1995):** *Género y educación. Reflexión sociológica sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- AGUADO, T. (2003):** *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España S. A. U.
- ALBA QUIÑONES, V. (2011):** “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE”. En: *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, nº 13. [Disponible en: <http://marcoele.com/la-competencia-lexica/>].
- ALCARAZ VARÓ, E. (1990):** *Tres Paradigmas de la Investigación Lingüística*. Alcoy: Marfil.
- ALTRICHTER, H. y POSCH, P. (1993):** *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- ALVAR, M. (1979):** “Lengua, dialecto y otras cuestiones conexas”. En: *Lingüística española actual*, I/1, pp. 5-29.
- ALVAR, M. (2000):** *Introducción a la Lingüística Española*. Barcelona: Ariel.
- ALVEAR TRENOR, B. (2008):** *Los flujos migratorios actuales en África Subsahariana: el predominio de la migración intra-africana sobre la extra-africana*. Documento de Trabajo nº 50/2008. Madrid: Real Instituto Elcano.
- AMBADIANG, T. (2004):** “Cultura lingüística y enseñanza/ aprendizaje de español/L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos”. En: *Carabela*, nº 53, pp. 81-104.

- AMBADIANG, T., GARCÍA PAREJO, I. y PALACIOS, A. (2008a):** “Frontera en el ámbito educativo: el caso de la inmigración ecuatoriana en Madrid”. En: I. García Parejo, A. Palacios e I. Rodríguez (eds.): *Fronteras interiores y exteriores: Indigenismo, género e identidad*. Munich: Lincolnm Europa, pp. 68-77.
- AMBADIANG, T., GARCÍA PAREJO, I. y PALACIOS, A. (2008b):** “Diferencias lingüísticas y diferencias simbólicas en el discurso de jóvenes ecuatorianos en Madrid”. En: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, nº 40, pp. 3-32.
- ANECA (2005):** *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- APARICIO, R. (dir.) (2001):** *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO.
- APARICIO, R. y TORNOS, A (2002):** *El Estado de Bienestar y la Inmigración en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO.
- ARANGO, J. (2000):** *Push and pull factors of international migration: country report – Spain*. Luxembourg: Eurostat.
- ARIAS, M. A. (2002):** “Sociedad y lenguaje: el espacio de diálogo entre las técnicas de investigación social y la sociolingüística”. En: *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-18.
- AUER, P. (1984):** “Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2”. En: G. Lüdi (hrsg.): *Devenir bilingue - parler bilingue: actes du 2è colloque sur le bilinguisme*. Université de Neuchatel, 20 – 22 septembre. Tübingen: Niemeyer, pp. 57-74.
- AUER, P. (ed.) (2007):** *Style and Social Identities: Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin y New York: Mouton de Gruyter.
- AUSTIN, J. L. (1982):** *¿Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones? (How to Do Things with Words)*. Barcelona: Paidós (ed. original inglesa de 1962).
- AYUNTAMIENTO DE MADRID (2009):** *II Plan Madrid de Convivencia Social e intercultural*. Madrid: Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo.
- AYUNTAMIENTO DE PARLA (2010):** *Integración y Ciudadanía: Guía para aplicar la perspectiva de la gestión de la diversidad a los procesos de integración en el ámbito municipal*. Madrid: Ayuntamiento de Parla/Concejalía de Bienestar Social.
- BAKER, C. (1993):** *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bridgend: Multilingual Matters Ltd.

- BALADRÓN PAZOS, A. J. y CORREYERO RUIZ, B. (2009):** "La representación de África en la publicidad turística en España: ¿contribuyen los anuncios a la integración de la inmigración africana?" En: M. Montano Garcés y E. Gualda Caballero (eds.): *I Congreso Internacional África-Occidente. Necesidades de nuevas relaciones*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva, pp. 337-353.
- BAMGBOSE, A. (2004):** *Language of Instruction Policy and Practice in Africa*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf (Encontrado el 30/06/2013).
- BARALO OTTONELLO, M. (1999):** *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BARALO OTTONELLO, M. (2005):** "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula". En: *Actas del I Congreso Internacional El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE. [Disponible en: <http://www.mepsvd.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>]
- BARALO OTTONELLO, M. y MARTÍN LERALTA, S. (coords.) (2010):** *LETRA - examen de certificación lingüística de español para inmigrantes. Guía para el profesor*. Madrid: Universidad Nebrija/Departamento de Lenguas Aplicadas. [Disponible en: www.diplomalettra.com].
- BARDAJÍ RUIZ, F. (2007):** *Literatura sobre inmigrantes en España*. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, nº 13. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- BARROS, P. et al (eds.) (1995):** *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Grupo de lingüística aplicada de la Universidad de Granada.
- BASTARDAS, A., BOIX, E. (dirs.) (1994):** *¿Un estado, una lengua?: La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- BAUER, L. y TRUDGILL, P. (eds.) (1998):** *Language Myths*. London: Penguin Books.
- BAUTIER, E. (1997):** "Usages identitaires du langage de l'apprentissage: quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?". En: *Migrants-Formation*, nº 108, pp. 5-21.
- BERNÁRDEZ, E. (2001):** *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.
- BERNAUS, M. (ed.) (2001):** *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- BLANCO FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, C. (2002):** "Los inmigrantes y su integración. Apuntes en torno a una creciente nebulosa de conceptos, modelos y políticas". En: F.J. García Castaño y C. M. López (eds.): *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Vol. II. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (Ponencias). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pp. 71-82.

- BLEY-VROMAN, R. (1988):** "The fundamental character of foreign language learning". En: W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.): *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House, pp. 19-30.
- BLOOMFIELD, L. (1933):** *Language*. Nueva York: Holt.
- BODJRENOU, D. (2010):** *La construcción de identidad en inmigrantes subsaharianos en la Comunidad de Madrid*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Autónoma de Madrid.
- BORREGO NIETO, J. (1992):** "Actitudes y prejuicios lingüísticos: La norma interna del hablante". En: J. A. Bartol Hernández, J. F. García Santos y J. de Santiago Guervós (eds.): *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Vol. I, Actas salmanticensia. Estudios filológicos 250. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 121-136.
- BOTELHO DE AZEVEDO, A. (2009):** "African and african descendants migratory movements". En: M. Montano Garcés y E. Gualda Caballero (eds.): *I congreso Internacional África-Occidente. Necesidades de nuevas relaciones*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva, pp.289-297.
- BOYZON-FRADET, D. (1993):** "Élèves non francophones: du nouveau dans les politiques d'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches)". En: *Migrants-Formation*, nº 95, pp. 36-47.
- BREEN, M. P. (1990):** "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 7-32.
- BROPHY, J. (1982):** "How teachers influence what is taught and learned in classroom". En: *The Elementary School Journal*, nº 1, pp. 1-13.
- BRUMFIT, C. J. y JOHNSON, K. (1979):** *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1997):** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BROWN, J. D. (1994):** *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BROWN, J. D. (2004):** "Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics and standards". En: A. Davies y C. Elder (eds.): *The Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 476-500.
- BROWN, J. D. (2011):** "Quantitative Research in Second Language Studies". En: E. Hinkel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York and London: Routledge, pp. 190-206.
- BURGOS, B. (2007):** *Culturas africanas y desarrollo: Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur.

- BURKE JOHNSON, R., ONWUEGBUZIE, A. J. y TURNER, L. A. (2007):** "Toward a definition of mixed methods research". En: *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), pp. 112-133. [Disponible en: <http://mmr.sagepub.com>].
- BYRAM, M. y CAIN, A. (2001):** "¿Civilización/estudios culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas?". En: M. Byram y M. Fleming (eds.), pp. 38-50.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (2001):** *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- CALVO BUEZAS, T. (ed.) (2006):** *Hispanos en Estados Unidos, inmigrantes en España: ¿Amenaza o nueva civilización?* Madrid: Catarata.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003):** *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CAMPS, A. (1998):** "La especialidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura". En: A. Mendoza Fillola (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 33-47.
- CAMPS, A. (coord.) (2006):** *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMUGLI, S. (1936):** "Les langues vivantes dans les deux premières années d'enseignement". En: *Les Langues Modernes*, nº 1-2, pp. 81-91.
- CANALE, M. (1983/1995):** "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En: VV.AA.: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82.
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980):** "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En: *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- CANDLIN, C. N. (1976):** "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". En: C. Ramen (ed.): *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- CANDLIN, C. (1990):** "Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CANUT, C. (1996):** "Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara". En: *Language et Société*, nº 78, pp. 55-76.
- CARBALLO DE LA RIVA, M. (2009):** *Migraciones y Desarrollo: La incidencia de África subsahariana en la agenda política*. Documento de Trabajo nº 13. Madrid: IUDC-UCM.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983):** *Becoming critical: Knowing through Action Research*. Philadelphia: Palmer Press.

- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994):** *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CESTEROS MANCERA, A. M. (1999):** *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- CICUREL, F. (1985):** *Parole sur parole*. Paris: Clé international, coll. D.L.E.
- COHEN, A. D. (2007):** "Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts". En: A. D. Cohen y E. Macaro (dir.): *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 29-45.
- COLECTIVO IOE (1992):** *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- COLECTIVO IOE. (2001):** *Mujer, inmigración y trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ IMSERSO.
- COLECTIVO IOE. (2002):** *Intervenciones sociales para la promoción del empleo y la igualdad de los inmigrantes extranjeros con participación de la administración local: informe de resultados*. Madrid: Área de promoción de la igualdad y empleo del Ayuntamiento de Madrid.
- COLECTIVO IOE. (2012):** *Impacto de la crisis sobre la población inmigrante*. Madrid: Colectivo IOE y OIM.
- COMUNIDAD DE MADRID (2012):** *Barómetro de la inmigración en la comunidad de Madrid 2012*. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- COMUNIDAD DE MADRID (2013):** *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Enero 2013*. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- COMUNIDAD DE MADRID (2013):** *Encuesta Regional de inmigración - ERI 2013*. Madrid: Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos/Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- COMISIÓN ESPAÑOLA DE AYUDA AL REFUGIADO (CEAR) (2013):** *La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2013*. Madrid : Catarata.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001):** *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CONSEJO DE EUROPA (2002):** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.
- CONTRERAS, J. (1990):** *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.

- CORDER, S. (1967):** "The significances of learners errors". En: *International Review of Applied Linguistic*, 5, pp. 161-170.
- CORNFIELD, R. (1966):** *Foreign Language Instruction: Dimensions and Horizons*. USA: Meredith Publishing Company.
- COSTE, D. (1994):** *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier/Didier.
- COSTE, D. (2000):** "Le déclin des méthodologies: Fin de siècle ou ère nouvelle?, une didactique des langues pour demain". En: *Mélanges Pédagogiques*, nº 25, pp. 199-212.
- COSTE, D. et al. (1976):** *Un niveau-seuil. Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., GALISSON, R. (1976):** *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- CRESPO UBERO, R. (2006):** "Rutas migratorias transaharianas: de los puertos caravaneros a los cayucos". En: *Nova Africa*, nº 19.
[Disponible en: <http://www.novaafrica.net/index.php/numero19>].
- CRESWELL, J. W. (1994):** *Research design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London y New Delhi: Sage Publications.
- CUQ, J. P. (1991):** *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- CHAMBERS, J. K. y TRUDGILL, P. (1994):** *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- CHAMOT, A. U. (2004):** "Issues in language learning strategy research and teaching". En: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, nº1, pp. 14-26.
- CHOMSKY, N. (1959):** "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". En: *Language*, 35, pp. 26-58. [Disponible en: <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>].
- CHOMSKY, N., PIAGET, J. (1983):** *Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.
- DABENE, L. (1994):** *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, coll. Références. Paris: Hachette.
- DAVE, R. H. (1979):** *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1986):** *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau.
- DE HAAS, H. (2007):** *Le mythe de l'invasion. Migration irrégulière d'Afrique de l'Ouest au Maghreb et en Union européenne*. Oxford: University of Oxford/IMI.

- DE LA FUENTE GARCÍA, M. (2008):** "La formación lingüístico-comunicativa de las mujeres inmigrantes y su importancia en la incorporación al mercado de trabajo". En: A. M. Bañón (ed.): *Comunicación, Empleo y Mujer Inmigrante*. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa, pp. 43-74.
- DELGADO, M. (2007):** "Marca y territorio. Sobre la hipervisibilidad de los inmigrantes en espacios públicos urbanos". En: *V Congreso sobre la Inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*. Valencia. [Disponible en: <http://migraciones.ugr.es/congresomigraciones2015/images/Actas/V%20congreso%20Inmigracion.pdf>].
- DE LUCAS, J. (2005):** "La integración política como condición del modelo de integración". En: *Documentación Social*, 139, pp. 53-72.
- DEWEY, J. (1933):** *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- DEWEY, J. (1944):** *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (1995):** "Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de las lenguas". En: *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para inmigrantes y Refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 7, pp. 321-331.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2002):** "Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura". En: *Arbor*, CLXXIII, 68, pp. 129-152.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2004):** "Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas". En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), pp. 243-257.
- DÍAZ MATEY, G. (2008):** "Aproximaciones metodológicas al estudio de las migraciones internacionales. La ausencia del análisis de la variable medioambiental". En: A. Marquina (ed.): *Flujos migratorios subsaharianos hacia Canarias-Madrid*. Madrid: UNISCI, pp. 153-212.
- DICKINSON, L. (1979):** *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- DICHY, J. (1992):** "Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas maternas (o de partida), principal, segundas, extranjeras: Intento de definición". En: M. Siguan (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Horsori, pp. 107-118.
- DOLEANS, R. (1956):** "La méthode directe, sa nécessité et ses limites". En: *Cahiers Pédagogiques*, nº 45, pp. 261-265.
- DÖRNYEI, Z. (2001):** *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2007):** *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- DÖRNYEI, Z. (2010):** *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- DREYFUS, M. (1995):** *Le plurilinguisme à Dakar. Contribution à une étude sociolinguistique urbaine*. Thèse de doctorat. Université Paris-V.
- DUPRAZ, P. (1995):** "Les enfants du jujubier. Le voyage dans la tradition orale soninké". En: *Studia Africana*, nº 6, pp. 69-82.
- EDELHOF, C. (1981):** "Formation des enseignants dans le cadre du Projet Langues vivantes". En: J. L. M. TRIM et al. : *Langues vivantes (1971-1981)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 82-87.
- ELLIOT, J. (1994):** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1996):** *El cambio educativo en la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIS, R. (2003):** *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford/New York: Oxford Applied Linguistics.
- EL-MADKOURI, M. (1995):** "La lengua española y el inmigrante marroquí". En: *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº7, pp. 355-362.
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2013):** *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990):** "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas. Principios y desarrollo". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- FADAÏRO, D. (2001):** *Parlons Fon. Langue et Culture du Bénin*. Paris: L'Harmattan.
- FERNÁNDEZ OLMOS, N. (2011):** *El flujo de ayuda España-Benín en el desarrollo de la infancia*. Máster en Integración, Desarrollo y Codesarrollo (2ª edición). Universidad Rey Juan Carlos y Escuela de profesionales de inmigración y cooperación de la comunidad de Madrid (EPIC).
- FISHMAN, J. (1995):** *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- FLORENZANO ALCOLEA, M. (2007):** "El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes". En: *RedELE: revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 10.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., CASELLAS LÓPEZ, L. y GREGORIO GIL, C. (1999):** "Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas". En: *Migraciones*, 5, pp. 25-54.
- FUNDACIÓN LA CAIXA (2000):** *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección de Estudios Sociales. Barcelona: Fundación La Caixa.

- GALISSON, R. (1980):** *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.
- GALISSON, R. (1988):** *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris: Clé International.
- GALLEGO, J. L. y SALVADOR MATA, F. (2002):** "Metodología de la acción didáctica". En: A. Medina y F. Salvador Mata (coords.): *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación, pp. 155-181.
- GARCÍA, E. y KHRAICHE, V. (2013):** "Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso). [Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-caso-extremo-de-clase-plurilingue-y-heterogenea>].
- GARCÍA, P. (coord.) (2004):** "Monográfico glosas. Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares". En: *Glosas didácticas, Revista Electrónica Internacional*, nº 11.
- GARCÍA FLORES, C. (2007):** "Problemas en la enseñanza de E/LE a inmigrantes impartida por voluntariado". En: *Revista Foro de Profesores de E/LE*, Vol. 3. [Disponible en: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/57>].
- GARCÍA MARCOS, F. (1999):** *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004):** *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004a):** "Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas". En: *Carabela*, nº 53, pp. 45-64.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004b):** "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coord.), pp. 1259-1278.
- GARCÍA PAREJO, I. (2013):** "Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua". Master de investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. En: *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, nº 18.
- GARCÍA PAREJO, I. y AMBADIANG, T. (1999):** "Propuesta de análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el colectivo de inmigrantes adultos". En: *Revista Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 11, pp. 55-76.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000):** *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- GARRETA BOCHACA, J. (2003):** *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.

- GBAGUIDI, R. (2009):** "La mediación intercultural en el contexto europeo: hacia una valoración del legado africano". En: M. Montano Garcés y E. Gualda Caballero (eds.): *I congreso Internacional África-Occidente. Necesidades de nuevas relaciones*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva, pp. 387-394.
- GBAGUIDI, R. (2012):** "Teaching and learning strategies in a multilingual classroom: case of Spanish as Foreign Language in Benin (Francophone western Africa)". En: S. Chirimbu et al. (coords.): *Interdisciplinary Researchers: Creation and Creativity in the 21th Century*. Iasi: Editura Stef, pp. 139-144.
- GELABERT NAVARRO, M. J. (2004):** "Formación de profesores a través de las editoriales especializadas". En: E. Martinell (ed.): *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, pp. 39-44.
- GELABERT NAVARRO, M. J. et al. (2002):** *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.
- GENTIL GARCÍA, I. (2006):** "La enseñanza del español y educación para la salud a inmigrantes marroquíes y chinos". En: T. Calvo Buezas (ed.), pp. 219-233.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998):** *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002):** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIRARD, D. (1987):** *Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- GIRARD, D. (1995):** *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. (coll. "Pédagogie des langues"). Paris: Bordas.
- GLANVILLE, P. (2001):** *Enciclopedia de las lenguas de Europa*. Madrid: GREDOS.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2006):** "LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". En: *BOE*, núm. 106.
- GOICOECHEA GAONA, M^a. Á. (2013):** "Recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje del español: percepción del alumnado". En: *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, nº17. [Disponible en: http://marcoele.com/descargas/17/goicoechea_percepcion_recursos.pdf]
- GÓNZALEZ BLASCO, M. (2008):** "La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas". En: S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.): *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, pp. 606-610.
- GONZÁLEZ MAURA, V. et al. (1995):** *Psicología para Educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.

- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001):** *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V. (1996):** "La inmigración africana hacia España: el acceso a través de la frontera sur". En: *Investigaciones Geográficas*, 15, pp. 5-18.
- GRAÑERAS, M. et al. (2007):** "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas". En: *Revista de Educación*, 343, pp. 149-174.
- GREENBERG, J. (1963):** *The Languages of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- GRIFFIN, K. (2005):** *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- GUERRERO ROMERA, C. (2003):** "Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional". En: *Educatio*, nº 20-21, pp. 185-212.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (1992):** "Problemática del funcionamiento comunicativo real en clase de lengua extranjera: perspectivas metodológicas". En: *Intercomprensao, Revista de Didáctica das Linguas*, nº 2, pp. 43-52.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (dir.) (2006):** *Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales: instrumento para un sistema de actividades de adaptación lingüística*. Madrid: Comunidad de Madrid/Consejería de Educación.
- GUZMÁN GUZMÁN, M. A. (2009):** *Enseñanza de español a inmigrantes. Evaluación de materiales*. Memoria de Maestría en Formación de profesores de Español Lengua Extranjera. Universidad de León.
- HARKLAU, L. (2011):** "Approaches and methods in Recent Qualitative Research". En: E. Hinkel (ed.), pp. 175-189.
- HAUGEN, E. (1987):** *Blessings of babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures*. Berlin - New-York – Amsterdam: Mouton de Gruyer.
- HAZOUME, M-L (1994):** *Politique linguistique et développement (Cas du Bénin)*. Cotonou: Les Editions du Flamboyant.
- HEUGH, K. (2005):** "Théorie et pratique: modèles d'enseignement des langues en Afrique: recherche, conception, prise de décision, résultats et coûts". En: H. Alidou et al.: *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue: Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Paris: ADEA, pp. 62-96.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2003):** "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". En: *Carabela*, nº 53, pp. 133-160.

- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2007):** "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". En: *Revista Linred*, nº 5, pp. 1-13.
- HINKEL, E. (ed.) (2011):** *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York and London: Routledge.
- HUOT, D. y SCHMIDT, R. (1996):** "Conscience métalinguistique - Quelques points de rencontre". En: *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, nº 8, pp. 89-128.
- INSTITUTO CERVANTES (2007):** *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- IZQUIERDO ALONSO, M. e IZQUIERDO ALONSO, A. M. (2010):** "Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción". En: *Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33, pp. 107-123.
- JACKSON, PH. (1975):** *La vida en las aulas*. Madrid: Masor.
- JACOBS, G. (1998):** "Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference". En: W. Renandya y G. Jacobs (eds.): *Learners and language learning*. Singapore: SEAMEO, pp. 145-171.
- JACOBS, G. M. y FARRELL, T. S. C. (2001):** "Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education". En: *TESL-EJ* (edición electrónica), vol.5, nº 1, April.
- JIMÉNEZ BENEDIT, M.S.; CERRON SALAMANCA, M.C.; BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1990):** "El desarrollo del conocimiento práctico mediante la investigación-acción". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 9, pp. 43-50.
- KABUNDA BADI, M. (coord.) (2012):** *África en movimiento. Migraciones internas y externas*. Madrid: Catarata y Observatorio sobre la realidad social del África Subsahariana.
- KEMMIS, S. (1980):** "Action research in retrospect and prospect". En: *Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education*. Sydney: Australian Association for Research in Education, pp. 1-22.
- KEMMIS, S. et al. (1981):** *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- KENNEDY, C. (1986):** "The future of English Language Teaching". En: *System*, vol. 14, Issue 3, pp. 307-314.
- KOK ESCALLE, M-Ch., MELKA, F. (2001):** *Changements politiques et statut des langues: Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B.V.
- KRASHEN, S. D. (1977):** "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En: J. Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 143-152.

- KRASHEN, S. D. (1981):** *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1987).** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire (UK): Prentice-Hall International.
- LADO, R. (1957):** *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Ed. Alcalá.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994):** *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997):** *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LAVOIE, C. (2008):** "Famine éducative en afrique, j'ai soif de comprendre: éducation bilingue au BURKINA FASO". En: *McGILL Journal of education*, vol. 43, nº 1. [Disponible en: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/viewArticle/1043>].
- LEIRMAN, W. et al. (1991):** *La educación de adultos como proceso*. Madrid: Popular.
- LEONTIEV, A. N. (1981):** *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LEWIN, K. (1946):** "Action-research into minority problems". En: *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- LEWIS, M. P. et al (2013).** *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas-Tex.: SIL International.
- LIMON MENDIZABAL, M. R. (1989):** *Educación Permanente y Educación de Adultos en España*, tomo 1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ GÓMEZ, A. (1979).** "Un fenómeno nuevo en Madrid: débil crecimiento en 1970-75". En: *Estudios Geográficos*, XL, nº 156157, agosto-noviembre, pp. 516-524.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (2001):** "De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua". En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 27, pp. 8-27.
- LOVELACE, M. (1995):** *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*. Madrid: Escuela Española.
- LLOBERA, M. (1998):** "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma". En: A. Mendoza Fillola (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 369-381.

- LLOBERA, M. (1999):** "La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas". En: J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 101-119.
- MAALOUF, A. (1998):** *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACKEY, W. F. (1965):** *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- MACKEY, W. F. (1976):** *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- MACNAMARA, J. (1969):** "How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?" En: L. G. Kelly (ed.): *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*. Toronto: University of Toronto Press.
- MADRID, D. (1998):** *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: GEU.
- MADRID, D. (2005):** "Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas". En: M^a. C. Ayora y A. González Vázquez (eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sección Departamental de Ceuta del Departamento de DLL de la Universidad de Granada, pp. 179-194.
- MADRID, D. y MCLAREN, N. (1995):** *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- MALGESINI, G. y JIMÉNEZ, C. (2000):** *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- MARCUS, C. (1991):** *Le français langue seconde au collège: innovation pédagogique nationale*. Paris: MEN/DLC 15.
- MARTÍN MARTÍN, J. (2004):** "La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua". En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coord.), pp. 261-286.
- MARTINELL GIFRE, E. (2004):** "La actual oferta de formación del profesor de ELE". En: E. MARTINELL GIFRE (ed.): *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, pp. 7-18.
- MATEO GARCÍA, M. V. (1995):** "Enseñanza del español a inmigrantes: datos empíricos y propuestas teóricas". En: *REALE, Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, nº3, pp. 119-130.
- MELERO, P. (2000):** *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998):** *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.

- MINERA REYNA, M. (2009):** “El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes”. En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), pp. 58-73.
- MINISTERIO DE DEFENSA (2010):** *La importancia geoestratégica del África Subsahariana*. Monografías del CESEDEN, nº117. [Disponible en: http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Monografia_117.pdf].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007):** *Plan Estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010*. Madrid: MTAS.
- MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2013):** *Extranjeros residentes en España a 31 de marzo de 2013*. Madrid: Observatorio Permanente de Inmigración.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995):** “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados”. En: *Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 7, pp. 241-254.
- MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007):** “Alfabetización de personas adultas extranjeras”. En: F. Villalba Martínez et. al. (coord.): *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Linred, nº5, Anexo monográfico. [Disponible en www.linred.es/numero5.html].
- MOLINER, M. (1998):** *Diccionario de uso del español*. Segunda edición. Madrid: Gredos.
- MORALES GIL, F. J. (2007):** “La difusión de la metodología actia en la enseñanza de los idiomas en España: el caso del francés”. En: *XXI Revista de Educación*, nº9, pp. 237-251.
- MOREAU, M. L. (1994):** “Ombres et lumière d’une expansion linguistique”. En: *Langage et Société*, nº 68, pp. 55-76.
- MORENO CABRERA, J. C. (2002):** *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed.) (2000):** *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.) (2012):** *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MOROKVASIC, M. (1984):** “Birds of Passage are also Women”. En: *International Migration Review*, vol. 18, nº 4, Special Issue: Women in Migration, pp. 886-907.
- MULLOR, M. (2011):** *Inmigrantes subsaharianos. Una aproximación a las claves de la exclusión*. Madrid: Asociación Círculo Africano y ONGD África Activa.
- MUÑOZ, C. (2002):** *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999):** “Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales”. En: F. Cerezal (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa, pp. 129-139.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2002):** *Mis primeros días: cuaderno de enseñanza de español para alumnos inmigrantes*. Madrid: SGEL.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2003):** *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- MUÑOZ PÉREZ, F. e IZQUIERDO, A. (1989):** “L'Espagne, pays d'immigration”. En: *Population*, vol. 44, nº 66, pp. 257-289.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1995):** “La educación intercultural, hoy”. En: *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, Didáctica (Lengua y Literatura), nº 7, pp. 217-239.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997):** *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NICOLETTI, J. A. (2006):** “Fundamento y construcción del acto educativo”. En: *Revista Docencia e Investigación*, nº 16, vol. 31, pp. 257-278.
- NICHOLLS, S. y NAISH, J. (1981):** *Teaching English as a Second Language*. London: British Broadcasting Corporation.
- NIESSEN, J. (2000):** *Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities*. Strasbourg: European Council.
- NIKIEMA, N. (2000):** “Propos et prises de positions de nationaux sur les langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso”. En: *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary*, 2ème Numéro Spécial 2000 des Cahiers du CERLESHS, pp. 107-122.
- NORTON, B. (2000):** *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman Pearson Education.
- NUNAN, D. (1989):** *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2003):** “La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación”. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 33, pp. 79-103.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. et al. (2006):** “La formación del profesorado de español como segunda lengua: Situación actual y propuestas”. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 42, pp. 65-80.

- OBANYA, P. (1999a):** *The Dilemma of Education in Africa*. Dakar: Bureau régional de l'UNESCO à Dakar.
- OBANYA, P. (1999b):** "Popular Fallacies on the Use of African Languages in Education". En: *Social Dynamics (special number: Language and Development in Africa)*, 25(1), pp. 81-100.
- OCDE (2006):** *De la inmigración a la integración: Soluciones locales para un reto global*. México: OCDE.
- OIM (2005):** *World Migration Report*. International Organization for Migration (OIM). [Disponible en: www.iom.int].
- OLIVIÉ, I. y OYA, C. (2009):** "Desarrollo, coherencia y concentración: algunos comentarios al Plan África 2009-2012". En: *ARI Nº 94/2009*. Madrid: Real Instituto Elcano, pp. 1-8.
- OSIWA (2007):** *Las tendencias migratorias actuales en África del Oeste: las migraciones clandestinas hacia Europa*. Dakar: Open Society Initiative For West Africa (OSIWA).
- OSORIO, J. (ed.) (1990):** *Educación de Adultos y Democracia*. Madrid: Popular.
- OUANE, A. (2003):** "Introduction: The View from Inside the Linguistic Jail". En: *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'Education, pp. 1-22.
- OUANE, A. y GLANZ, C. (2010):** *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education. An evidence and practice based policy advocacy brief*. Hamburg: UNESCO/UIL.
- OXFORD, R. L. (1990):** *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L. (2011):** *Teaching and researching language learning strategies*. Oxford: Pearson Longman.
- PAJARES, M. (2005):** *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria Editorial.
- PALOU, B. (2007):** "Las variables de la integración". En: *V Congreso sobre la Inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*. Valencia. [Disponible en: <http://migraciones.ugr.es/congresomigraciones2015/images/Actas/V%20congreso%20Inmigracion.pdf>].
- PAMBIANCHI, G. (2003):** *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

- PARASKEVI DIAMANTI, V. (2010):** *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1*. Master Oficial en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. Universidad Nebrija.
- PELUSO CRESPI, L. (1997):** *Lengua materna y primaria: ¿son teórica y metodológicamente equiparables?* [Disponible en: www.cultura-sorda.eu].
- PEREDA, C., ACTIS, W. y DE PRADA, M. A. (2008):** *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Colectivo IOE y CECA.
- PETROVSKY, A. V. (1988):** "Habilidades". En: *Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- PIAGET, J. (1969):** *Pédagogie et psychologie*. Paris: Denoël.
- PINO ROMERO, A. (1992):** "La educación intercultural ante las diferencias étnicas, diferencias culturales y procesos de aculturación. Problemática de la identidad cultural en sociedades multiculturales. Emigración y educación intercultural". En: *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía-Diputación Provincial, pp. 153-168.
- PIRES, A. (1997):** "Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique". En: A. Pires et al. (dirs.): *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, pp. 113-169.
- PNUD (2004):** *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Mundi Prensa.
- PNUD (2013):** *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. [Disponible en: undp.org/spanish].
- POPLACK, S. (1988):** "Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle d'analyse variationniste". En: *Langage et Société*, 43, pp. 23-48.
- POSTIC, M. y KETLE, J. M. (1988):** *Observer les situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- PORQUIER, R. y FRAUENFELDER, U. (1980):** "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou l'autre côté du miroir". En: *Le Français dans le Monde*, nº 154, pp. 29-36.
- PORTOLÉS, J. (2004):** *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- POZUELO MIÑAMBRES, I. (1997):** "La formación teórico-práctica y didáctico-científica del profesorado en los niveles de enseñanza primaria, fundamentada en los factores psicopedagógicos". En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>].

- PRAH, K. (1997):** "The Language Factor in the Scientific and Technological Development of Africa". En: *The Feasibility of Technical Language Development in the African Languages*. Pretoria: DACST.
- PUREN, C. (1988):** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- PUREN, C. (1994a):** *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais).
- PUREN, C. (1994b):** "Psycho-pédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classes". En: *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 13-24.
- PUREN, C. (1995):** "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire". En: *Revue Études de Linguistique Appliquée n° 100 (Où en est le communicatif?)*, pp. 129-149.
- PUREN, C. (1999):** "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie". En: *Les Langues modernes*, n°3, pp. 26-41.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1991):** *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1995):** "Experiencias en Educación de Adultos". En: J. A. Ortega (coord.): *La educación de adultos, situación actual y perspectivas de futuro*. Granada: Fundación Educación y Futuro, pp. 191-198.
- RADUCAN, A. y CHIRIMBU, S. (2012):** "Langage, culture et multilinguisme". En: S. Chirumbu et al. (coords.): *Interdisciplinary Researchers: Creation and Creativity in the 21th Century*. Iasi: Editura Stef, pp. 487-496.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005):** *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- REDONDO CAMPILLOS, A. B. (2010):** "Reseña de Research Methods in Applied Linguistics (Zoltán Dörnyei, 2007)". En: *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, n° 11. [Disponible en: <http://marcoele.com/resena-research-methods-in-applied-linguistics/>]
- REQUEJO OSORIO, A. (coord.) (1994):** *Política de educación de adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- REYES MUÑOZ, E. (2006):** *Inmigración y lenguaje para una didáctica de la hospitalidad. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por una inmigrante marroquí*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, CH. (1996):** *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, CH. (1998):** *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y PLATI, J. (1992):** *Dictionary of language training and applied linguistics*. [England]: Longman.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. (1998):** *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid y Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. (1981):** "L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et sociaux". En: J. L. M. TRIM et al.: *Langues vivantes (1971-1981)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 9-23.
- RICHTERICH, R. (1985):** *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette (coll. "F - Recherches/Applications").
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1994):** "Los componentes del currículo". En: O. SÁENZ BARRIO (dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil, pp. 155-173.
- RODRÍGUEZ-PÉREZ, N. (2012):** "Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor". En: *Didáctica (Lengua y Literatura*, Vol. 24, pp. 359-387.
- ROMAINE, S. (1989):** *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- ROMAINE, S. (1996):** *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ROMANS, M. y VILADOT, G. (1998):** *La educación de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- ROMAY, J. (1994):** "Lengua, bilingüismo e identidad desde una perspectiva psicosocial". En J. F. Morales (coord.): *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill, pp. 801-814.
- ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2005):** *ECO B1. Curso Modular de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ROY, D. (1991):** "Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? ". En: *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, nº 1, pp. 37-40.
- RUBIN, J. y JERNUDD, B. H. (1975):** *Can Language be planned? : Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Hawai: The University Press of Hawai.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000):** *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- RUIZ BIKANDI, U. y MIRET, I. (2000):** "Hacia una cultura multilingüe de la educación". En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 23, pp. 5-12.
- SALVADOR MATA, F., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (2004):** *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Vol.2. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1995):** "Cultura, lengua e integración social de los inmigrantes nigerianos en Madrid". En: *Revista Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 7, pp. 289-300.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Coord.) (2004):** *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A (1982):** *La Enseñanza de idiomas: Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Horas, S.A.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992):** *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993):** *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A (1997):** *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008):** *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999):** *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTOS MALDONADO, M. J. (2002):** *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (1997):** "La educación de personas adultas en Europa". En: J. GARCÍA CARRASCO (coord.): *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel, pp. 92-94.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2002):** *La educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SARRATE CAPDEVILA, M.L. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2005):** "Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro". En: *Revista de Educación*, nº 336, pp. 41-57.
- SEARLE, J. (1969):** *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*. Cambridge: CUP (*Actos de habla*. Madrid: Ed. Cátedra, 2001).

- SERRA, J. M. y VILA MENDIBURO, I. (2000):** “Las segundas lenguas y la escuela”. En: U. Ruiz Bikandi (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis educación, pp. 17-42.
- SHAM, D. (2011):** “Research Methods in Applied Linguistics: Encouraging students to become researchers”. En: *Proceedings of the International Conference: Doing Research in Applied Linguistics*. Bangkok: KM/UTT, pp.11-19.
- SIERRA BRAVO, R. (1994):** *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SKEHAN, P. (1998):** *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKINNER, B. F. (1957):** *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000):** *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W.F. (1986):** *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- SIMONS, M. y SIX, S. (2012):** “Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ele”. En: *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, nº14.
- SIPI, R. (1998):** *Las mujeres africanas. Incansables creadoras de estrategias para la vida*. L'Hospitalet: Mey.
- SCHÖN, D. (1987):** *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOLÉ, I. (1994):** “Aprender a usar la lengua: Implicaciones para la enseñanza” En: *Revista Aula*, nº 26, pp. 5-10.
- SPOLSKY, B. (1989):** *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- STENHOUSE, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987):** *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- STERN, H. H. (1983):** *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1992):** *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- TAMAYO SÁEZ, M. y CARRILLO BARROSO, E. (2002):** "La gestión intergubernamental y la integración de los inmigrantes: algunas reflexiones a partir del caso de la comunidad de Madrid". En: *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa, 8-11 Oct., pp. 1-22.
[Disponible en: <http://www.colectivoioe.org/index.php/capitulos/show/id/6050>].
- TERRÁDEZ GURREA, M. (2007):** "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera". En: *Actas del III Foro Internacional del Español como Lengua Extranjera*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 227-230.
- TITONE, R. (1970):** *Metodología didáctica*. Cuarta edición. Madrid: Rialf.
- TITONE, R. (1986):** *El lenguaje en la interacción didáctica: Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Nancea, S.A.
- TORRES ARÉVALO, I. I. (2012):** *Una ventana hacia la integración de inmigrantes subsaharianos en España y en Asturias. Estudio de Caso: Integración de la mujer subsahariana en Oviedo por medio de la enseñanza de la lengua castellana a través de tecnologías de la comunicación y la información*. Trabajo de Fin de Máster en intervención e investigación socioeducativa. Universidad de Oviedo.
- TRIM, J. L. M. et al. (1981):** *Langues vivantes (1971-1981)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002):** "Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo". En: *Frecuencia-L*, 20, pp. 7-11.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004):** "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua". En: *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, pp. 16-46.
- TUTS, M y MORENO, C. (2005):** "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes". En: *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, nº 15, otoño, pp. 15-16.
- UNAMUNO, V. (2004):** "Dilemas metodológicos, preguntas de investigación". En: *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), pp. 219-230.
- UNESCO (1949):** *Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Elsinor, 16-25 de Junio). Informe Final*. Elsinor: UNESCO.
- UNESCO (1963):** "Segunda conferencia mundial sobre educación de adultos". En: *Estudios y documentos de educación*, nº46, pp. 5-45.
- UNESCO (1972):** *Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos*. Tokio: UNESCO.
- UNESCO (1976):** *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos. Conferencia General. XIX Reunión*. Nairobi: UNESCO.

- UNESCO (1985):** *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final.* París: UNESCO.
- UNESCO (1997):** "Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confitea V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos". En: *Diálogos*, Vol. 11-12, pp. 9-15.
- UNESCO (2010):** *Global Report on Adult Learning and Education.* Hamburg: UIL.
- VAN EK, J. A. (1975):** *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.* Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. (1988):** *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.* Volume 1: Contenu et portée. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- VAN LIER, L. (1988):** *The Classroom and the language learner.* London: Longman.
- VARELA CRESPO, L. (2011):** "La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de educadores y educadoras sociales". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 57/1.
[Disponible en: http://www.oei.es/noticias/spip.php?rubrique8&debut_10ultimas=30].
- VÁZQUEZ AGUADO, O. (2010):** Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad. Lección inaugural curso académico 2010- 2011. Huelva: Servicio de publicaciones de Universidad de Huelva.
- VENDRYES, J. (1979):** *El lenguaje: introducción lingüística a la historia.* México: UTHEHA, S.A.
- VEZ, J. M. (1998):** *Didáctica del E/LE: Teoría y Práctica de su dimensión comunicativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VEZ, J.M. (2000):** *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Barcelona: Ariel.
- VEZ, J. M. (2001):** *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.* Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2000a):** "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos". En: *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas.* Madrid: Comunidad de Madrid, pp. 97-118.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2000b):** "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2". En: *Carabela*, nº 48, pp. 85-110.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2001):** *Diseño curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares.*
[Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>].

- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (eds.) (2008):** *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas nº2 (septiembre 2008): Referencias bibliográficas sobre L2 e inmigración en España (I)*.
[Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>].
- VILLARD, R. (1928):** “La composition au baccalauréat ou la culture par la version”. En: *Les Langues Modernes*, (7).
[Disponible en: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3099>].
- WABGOU, M. (2006):** “Inmigrantes senegaleses en Madrid: Característica sociodemográfica y actividades económicas”. En: *Ciencia política*, nº2, julio-diciembre, pp. 179-212.
- WALLACE, M. J. (1998):** *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP.
- WARTBURG, W.V. (1991):** *Problemas y métodos de la lingüística*. Segunda edición. Madrid: CSIC.
- WEINREICH, U. (1953):** *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- WIDDOWSON, H. G. (1978):** *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997):** *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, J. (1996):** *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- WITTROCK, M. C. (1986/1989):** *La investigación de la enseñanza I, II y III: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador/MEC.
- WOLFF, H. E. (2006):** “Contexte et Histoire: Politiques Linguistiques et Planification en Afrique”. En: H. Alidou et al.: *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue: Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Paris: ADEA, pp. 29-61.
- WOODS, D. (1993):** “Processes in ESL teaching: A study of role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language”. En: *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 3, pp. 1-318.
- WOODS, D. (1996):** *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999):** *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES ADULTOS

ABENOJAR, O. y ADEVA, S. (2006): *Encuentros, español para inmigrantes. Libro del alumno B1.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

ABENOJAR, O. y ADEVA, S. (2006): *Encuentros, español para inmigrantes. Cuaderno de ejercicios B1.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

ALARCÓN, C. y CALVO, M. (2005): *Encuentros, español para inmigrantes. Libro del alumno A1.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

ALARCÓN, C. y CALVO, M. (2005): *Encuentros, español para inmigrantes. Libro de ejercicios A1.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

AVIÑO, J. et al. (1982): *Método de alfabetización para adultos. La palabra.* Madrid: El Roure Editorial.

BEDMAR MORENO, M. (2002): *Educación social de inmigrantes. Español Básico I. Proyecto integra.* 5 volúmenes. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CASTILLO, P. et al. (1996): *Manual de lengua y cultura.* Madrid: Cáritas Española.

DE ANDRÉS, R. et al. (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar.* Madrid: Santillana Formación y Cruz Roja Española.

DÍAZ SANROMA, J. et al. (2001): *En contacto con...* Madrid: ASTI y Fundación Santa María.

EQUIPO SIGMA (1988): *Método significativo de adultos.* Valencia: Nau Llibres.

GALVÍN, I. et al. (1998): *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes. Material para el alumno.* Madrid: FOREM.

ÍNIGO, S. et al. (2006): *¿Cómo se dice...?. Manual de español para inmigrantes. Nivel A1.* Madrid: Obra Social Caja Madrid.

ÍNIGO, S. y REY, I. (2008): *¿Cómo se dice...?. Manual de español para inmigrantes. Nivel A2.* Madrid: Obra Social Caja Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos.* Madrid: Santillana.

JIMÉNEZ ORTIZ, A. et al. (2000): *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados.* Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.

- MINISTERIO DEL INTERIOR (2004):** *Educación Vial para personas adultas. Aprendizaje del español I y II.* Madrid: Ministerio del Interior.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1998):** *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas.* Gerona: GRAMC.
- SANZ, F. I. et al. (2001):** *Método de enseñanza del español. Nivel Umbral: Transición a intermedio.* Madrid: Cruz Roja Española.
- SANZ, F. I. et al. (2001):** *Método de enseñanza del español. Nivel Umbral: Intermedio I.* Madrid: Cruz Roja Española.
- SANZ, F. I. et al. (2001):** *Método de enseñanza del español. Nivel Umbral: Intermedio II.* Madrid: Cruz Roja Española.
- SANZ, F. I. (coord.) y DÍAZ FERNÁNDEZ, C. (2008):** *Horizontes. Español Nueva Lengua. Libro del Alumno.* Madrid: Ediciones SM (Edición especial para Cruz Roja).
- SANZ, F. I. (coord.) y DÍAZ FERNÁNDEZ, C. (2008):** *Horizontes. Español Nueva Lengua. Guía Didáctica.* Madrid: Ediciones SM (Edición especial para Cruz Roja).
- SANZ, F. I. (coord.) y GARCÍA OLIVA, C. (2008):** *Horizontes. Español Nueva Lengua. Cuaderno de Actividades.* Madrid: Ediciones SM (Edición especial para Cruz Roja).

APÉNDICES

- 1. ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS**
- 2. ÍNDICE DE GRÁFICOS**
- 3. ÍNDICE DE FIGURAS Y MAPAS**
- 4. CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES**
- 5. CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS**
- 6. DIRECTORIO DE ASOCIACIONES QUE AYUDAN A LOS AFRICANOS SUBSAHARIANOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID**
- 7. GUÍA DE RECURSOS Y NORMATIVAS LEGALES EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD**

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1. Resumen de las corrientes metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas	38-39
Cuadro 2. Principios básicos de la metodología orientada a la acción	55
Cuadro 3. Términos “subjetivos” para referirse a lenguas aprendidas	57
Cuadro 4. Términos “objetivos” para referirse a lenguas aprendidas	58
Cuadro 5. Denominaciones y contextos de uso de lenguas por inmigrantes adultos no-nativos	60
Cuadro 6. Distinción terminológica entre L2 y LE	65
Cuadro 7. Planos e Indicadores básicos de integración	102
Cuadro 8. Fases del periodo de adquisición de una L2/LE	119
Cuadro 9. Actores determinantes en la enseñanza-aprendizaje de una L2	123
Cuadro 10. Taxonomía de estrategias de aprendizaje	127
Cuadro 11. Las estrategias comunicativas del aprendiz de L2	130
Cuadro 12. Biografía de Aprendizaje Lingüístico de las lenguas que conoce el alumno	132
Cuadro 13. Niveles de medición de conocimientos en enseñanza-aprendizaje del español/L2	133
Cuadro 14. Factores que influyen en las estrategias de enseñanza de los profesores de español para inmigrantes adultos	144-145
Cuadro 15. Les principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d’enseignement	150
Cuadro 16. Modelo de ficha de observación de clase de E/L2	165-166
Cuadro 17. Niveles comunes de referencia: escala global	269
Cuadro 18. Preguntas que pueden hacerte en una entrevista de trabajo	277-278

Tabla 1. Número de lenguas africanas escritas de una selección de países subsaharianos	77
Tabla 2. Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2013. Datos provisionales.....	88
Tabla 3. Orígenes geográfico-culturales de la población extranjera en España	90
Tabla 4. Número de subsaharianos entrados irregularmente en España por vía marítima	92
Tabla 5. Población subsahariana empadronada en la Comunidad de Madrid	95
Tabla 6. Distribución de la población subsahariana por Coronas	96
Tabla 7. Población subsahariana empadronada en la Comunidad de Madrid por sexo y porcentaje	97
Tabla 8. Diferencia numérica de profesores por sexo	173
Tabla 9. Referencias numéricas y porcentuales de los profesores por edad	176
Tabla 10. Cruce entre sexo y edad de los profesores	176
Tabla 11. Porcentajes de contingencia del cruce entre sexo y licenciatura	178
Tabla 12. Porcentajes de contingencia del cruce entre sexo y Máster	181
Tabla 13. Profesores según los niveles de enseñanza a los que se dedican	193
Tabla 14. Diferencia numérica de alumnos adultos subsaharianos por sexo	219
Tabla 15. Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por edad	220
Tabla 16. Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por sexo y país de origen	225
Tabla 17. Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por centros de estudios	228
Tabla 18. Referencias numéricas y porcentuales de los alumnos por tiempo de residencia	234
Tabla 19. Relación entre el tiempo de residencia y de estudio de la lengua española	246

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de los nacidos en África subsahariana empadronados	91
Gráfico 2. Porcentajes por países de la población subsahariana en la Comunidad de Madrid	94
Gráfico 3. Porcentajes de distribución de la población subsahariana por Coronas	96
Gráfico 4. Distribución por países y sexo de la población subsahariana en la Comunidad de Madrid	98
Gráfico 5. Relación porcentual de los profesores por Sexo	174
Gráfico 6. Relación porcentual de los profesores por Edad	175
Gráfico 7. Nivel de formación de los profesores	177
Gráfico 8. Relación porcentual de los profesores licenciados según carreras	179
Gráfico 9. Relación porcentual de los profesores con máster según carreras	180
Gráfico 10. Relación porcentual de los profesores con otras titulaciones según carreras	182
Gráfico 11. Relación porcentual de los profesores por Nacionalidad	183
Gráfico 12. Formación específica en interculturalidad	184
Gráfico 13. Motivaciones para dar clase a inmigrantes	188
Gráfico 14. Niveles de enseñanza del español a inmigrantes	193
Gráfico 15. Recursos utilizados en clase	195
Gráfico 16. Dificultades personales para enseñar español a inmigrantes	199
Gráfico 17. Aspectos lingüísticos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos	203
Gráfico 18. Aspectos socioeconómicos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos ..	205
Gráfico 19. Aspectos jurídico-administrativos considerados a la hora de enseñar a subsaharianos	206
Gráfico 20. Dificultades típicas de los alumnos adultos subsaharianos	207
Gráfico 21. Las metodologías aplicadas por los profesores en clase de EL2	209
Gráfico 22. Modo de evaluación de los alumnos	211
Gráfico 23. Repartición porcentual de los alumnos por sexo	219
Gráfico 24. Relación porcentual de los alumnos por Edad	221
Gráfico 25. Nivel de estudios anteriores de alumnos subsaharianos	222
Gráfico 26. Nacionalidades de los alumnos subsaharianos	224
Gráfico 27. Centros donde reciben clases de español	227

Gráfico 28. Tiempo llevado en España por los alumnos subsaharianos	233
Gráfico 29. Relación porcentual de las lenguas maternas de los alumnos subsaharianos	236
Gráfico 30. Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (1)	239
Gráfico 31. Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (2)	240
Gráfico 32. Otras lenguas conocidas además de sus lenguas maternas (3)	241
Gráfico 33. Tienen competencias en lectura y escritura	242
Gráfico 34. Lenguas que saben leer y escribir	243
Gráfico 35. El tiempo que llevan estudiando español	244
Gráfico 36. Lugar de estudio del castellano por adultos subsaharianos	247
Gráfico 37. Finalidades de estudiar español	248
Gráfico 38. Tiempo dedicado semanalmente a estudiar español	250
Gráfico 39. Preferencias de aprendizaje cuando acuden a clase de español	251
Gráfico 40. Dificultades personales para aprender español	252
Gráfico 41. Relación porcentual de las dificultades lingüísticas encontradas	254
Gráfico 42. Relación porcentual de las dificultades para leer y escribir según el tiempo de residencia de los alumnos subsaharianos	255
Gráfico 43. Tiempo que piensan seguir estudiando español	256

ÍNDICE DE FIGURAS Y MAPAS

Figura 1. Interrelación entre los elementos constitutivos del nuevo paradigma para la formación del profesorado	149
Figura 2. Componentes del paradigma del pensamiento del profesor	162
Mapa 1. Número de idiomas presentes en África Subsahariana	73
Mapa 2. Modelos lingüísticos de enseñanza-aprendizaje en África Subsahariana	80
Mapa 3. Principales trayectos migratorios transaharianos a inicios del siglo XXI	84
Mapa 4. Zonas territoriales de la Comunidad autónoma de Madrid	160

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las dificultades de enseñanza detectadas por los profesores de español para inmigrantes y analizar los estilos de enseñanza adoptados en las clases de Español/L2.

Agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas, asegurándole la total confidencialidad de los datos.

1. Datos generales sobre el docente:

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Edad: ☐ Menos de 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ Más de 50

Formación: ☐ Licenciado en _____
☐ Máster en _____
☐ Doctorado en _____
☐ Otros (diplomas o cursos): _____

Nacionalidad: _____

2. ¿Ha recibido alguna formación específica en interculturalidad (Trabajo con extranjeros/migrantes)?

☐ Sí ☐ No

3. ¿Cuáles son sus motivaciones para enseñar español a inmigrantes?

4. ¿Qué nivel de conocimiento tienen sus alumnos en clase? (puede elegir más de una respuesta si necesario)

☐ Alfabetización ☐ Básico ☐ Intermedio ☐ Avanzado

5. ¿Qué recursos específicos utiliza en sus clases de español para extranjeros?

6. ¿Qué dificultades personales encuentra a la hora de enseñar la lengua española a inmigrantes?

7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando enseña español a inmigrantes subsaharianos? (puede elegir más de una respuesta si es necesario)

- De carácter lingüístico: ☐ Lengua de origen; ☐ Primera lengua (de estudios/escolarización), ☐ Conocimientos anteriores de español.
- Socioeconómico: ☐ Nivel de formación inicial en el país de origen; ☐ Situación socioeconómica en el país de origen; ☐ Perspectivas de futuro en España; ☐ Redes sociales (amistades/ grupos de pertenencia).
- Situación jurídica en España: ☐ Legales; ☐ Sin papeles; ☐ Refugiados – asilados

8. ¿Cuáles son las dificultades lingüísticas típicas de los adultos subsaharianos en la clase de español? (puede elegir más de una respuesta si es necesario)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Aspectos fonéticos y fonológicos | <input type="checkbox"/> Aspectos gramaticales |
| <input type="checkbox"/> Aspectos lexicales | <input type="checkbox"/> Aspectos comunicativos |
| <input type="checkbox"/> Destrezas lectora y escrita | |

9. ¿Qué metodología se adapta más a su estilo de enseñanza en el aula de español para inmigrantes?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Metodología de gramática y traducción | <input type="checkbox"/> Metodología directa |
| <input type="checkbox"/> Metodología activa | <input type="checkbox"/> Metodología audiovisual |
| <input type="checkbox"/> Metodología comunicativa | <input type="checkbox"/> Enfoque por tareas |
| <input type="checkbox"/> Otra: _____ | <input type="checkbox"/> No Sabe/No contesta |

10. ¿Cómo evalúa a sus alumnos adultos inmigrantes?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Evaluación continua | <input type="checkbox"/> No se evalúa a los alumnos |
| <input type="checkbox"/> Evaluación al final del curso | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

11. Comentario y sugerencias: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las necesidades, motivaciones, estrategias y dificultades de aprendizaje de adultos africanos subsaharianos en las clases de español como segunda lengua (E/L2).

Agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas, asegurándole la total confidencialidad de los datos.

1. Datos generales del alumno:

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Edad: ☐ menos de 25 ☐ 25-35 ☐ 35-45 ☐ más de 45

Nivel de Formación (estudios anteriores fuera de España):

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Formación Profesional (FP)
- ☐ Universitaria

País de origen: _____

Centro en el recibe (recibió) clases de español: _____

2. ¿Cuánto tiempo lleva en España? _____

3. ¿Cuál es su lengua materna? _____

4. ¿Qué otras lenguas conoce? _____

5. ¿Sabe leer y escribir en otra lengua?

☐ Sí, ¿Cuál? _____ ☐ No

6. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?

☐ Menos de 6 meses ☐ 6 meses- 1 año ☐ 2 años ☐ más de 2 años

7. ¿Dónde estudia español?

- ☐ En casa ☐ En un Centro de educación de adultos ☐ En un Centro cívico
☐ En una ONG/asociación ☐ En una escuela de idiomas ☐ En una universidad
☐ Otro: _____

8. ¿Para qué estudia español? (puede elegir más de una respuesta si es necesario)

- ☐ Encontrar trabajo en España ☐ Viajar
☐ Estudiar una carrera ☐ Hablar con la gente
☐ Leer y escribir

9. ¿Cuánto tiempo, a la semana, dedica a estudiar español?

- ☐ 1 día (2 horas) ☐ Dos días (4 horas)
☐ 4 días (6 horas) ☐ 5 días (7,5 horas)
☐ Otro: _____

10. ¿Qué le gusta (gustaba) más cuando va (iba) a clase de español?

11. ¿Qué dificultades personales encuentra a la hora de aprender la lengua española?

12. ¿Qué dificultades lingüísticas encuentra para aprender la lengua española?

- ☐ Gramática ☐ Léxico ☐ Pronunciación
☐ Leer y escribir ☐ Conversación (Hablar)

- ¿Puede especificar alguna de ellas, por favor? _____

13. ¿Durante cuánto tiempo piensa seguir estudiando español? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

**DIRECTORIO DE ASOCIACIONES QUE AYUDAN A LOS
AFRICANOS SUBSAHARIANOS EN LA COMUNIDAD DE
MADRID**

Directorio de Asociaciones que Ayudan a los Inmigrantes Africanos

Madrid Capital

DATOS DE CONTACTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
<p>AFRO_AID ESPAÑA.</p> <p>C/ Illescas 133, 3 A - 28024 Madrid.</p> <p>Metro: Empalme. Bus: 25, 131, 138.</p> <p>Cursos en: Centro Cultural Trece Rosas, Pza. de la Asamblea 4, Orcasitas en Madrid. Tel.: 917 170 089. Fax: 917 170 089. www.afroaid.net.</p> <p>E-mail: info@afroaid.net / Responsable: Reto Thumiger.</p>	<p>Curso de Español (principiante e intermedio), grupo de conversación, alfabetización, clase de lectura, cursos de informática (Windows, Internet, MS Word 2003), clases de inglés para inmigrantes adultos.</p> <p>Orientación laboral y asesoría Jurídica.</p> <p>Eventos y festivales. Cooperación al desarrollo.</p>
<p>KARIBÚ. AMIGOS DEL PUEBLO AFRICANO.</p> <p>C/ Santa Engracia, 140. 28003 Madrid. Metro: Ríos Rosas, Cuatro Caminos.</p> <p>Bus: 3, 5, 12, 37, 45, 64, 66, 124, 127, 128, 149, C1, C2</p> <p>Horario: Lunes a viernes de 10 a 13, 17 a 20 h. Tel.: 915 531 873. Fax: 915 203 883.</p> <p>www.asociacionkaribu.org / E-mail: karibu@asociacionkaribu.org</p> <p>Personas de contacto: Padre Antonio, Henar Miguélez.</p> <p>Centro de Formación y Promoción de la Mujer:</p> <p>C/ Valdecanillas, 31. Metro: García Noblejas. Bus: 4, 28, 38, 48, 70</p>	<p>Atención única a Inmigrantes Subsaharianos:</p> <p>PROTECCIÓN HUMANITARIA: Acogida en sus albergues de menores, mujeres embarazadas y personas con enfermedades graves. Alojamiento.</p> <p>SERVICIO SANITARIO: Una vez a la semana (mañana y tarde) asistencia Primaria y Especializada, acompañan a enfermos a las consultas y Hospitales.</p> <p>FORMACIÓN del colectivo africano en: educación sanitaria, materno infantil, sexual y reproductiva. INTEGRACIÓN: Servicio jurídico (previa cita). Integración laboral (Bolsa de Trabajo). Acceso a la vivienda. Actividades con niños y jóvenes.</p> <p>CLASES PARA MUJERES: español y cocina, hostelería formación, tareas del hogar.</p>

<p>CASA DE SENEGAL.</p> <p>C/ Martín Vargas, 10. Local 4. Madrid 28005. Metro: Embajadores.</p> <p>Bus: C1, C2, 41, 60, 148, L3. Tel.: 912 119 948. 622 584 454/ 687 050 943.</p> <p>www.casadesenegal.org / E-mail: info@casadesenegal.org</p> <p>Persona de contacto: Mamadou Mactar. Horario: De lunes a Viernes de 17 a 21 h.</p>	<p>Proyectos de cooperación e integración de inmigrantes.</p> <p>Clases de español, inglés, francés y árabe</p> <p>Clases de apoyo en primaria y secundaria</p> <p>Cursos de informática e internet. Aula de estudio.</p>
<p>ASOCIACIÓN AFROIBÉRICA.</p> <p>C/ Embajadores 199, P I.4 – Oficina B. 28045 Madrid.</p> <p>Metro: Legazpi (L3, L6). Bus: 19, 62, 76, L3. Tel: 91 579 082/ 667 435 915/629 165 071.</p> <p>E-mail: afroibericaafrica@yahoo / Persona de contacto: J. Pierre Ndoumbe Nbong</p>	<p>Integración en general de los africanos en todo el territorio español</p> <p>Orientación e información, Apoyo social y al retorno</p> <p>Enseñanza lengua española</p> <p>Apoyo escolar y Formación</p>
<p>ÁFRICA ACTIVA.</p> <p>C/ Elfo 148, Local. 28053 Madrid. Metro: Pueblo Nuevo. Bus: 21,48, 146, L5, L7</p> <p>Tel.: 659 914 007. www.africaactiva.es. E-mail: africaactiva@africaactiva.org.</p>	<p>Actividades de sensibilización en centros educativos</p>
<p>ASOCIACIÓN CULTURAL MOLATO</p> <p>C/ Canillas 46, 2º C. 28002 Madrid. Metro: Prosperidad. Bus: 1, L4, 72</p> <p>Tel.: 91 415 12 81. E-mail: molatocult@mixmail.com</p>	<p>Asociación cultural dedicada a la atención a inmigrantes subsaharianos, mediante la realización de actividades culturales, de integración y también atención social a los propios inmigrantes.</p>
<p>ATIME. ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES INMIGRANTES MARROQUIES EN ESPAÑA</p> <p>C/ Canillas, 56. 28002 Madrid. Metro: Prosperidad. Bus: 1, 9, 73</p> <p>Tel.: 91 115 03 70. Fax: 91 519 38 90. www.atime.es E-mail: atime@atime.es</p> <p>Horario: Lunes a jueves de 9 a 14 y de 17 a 20 h., viernes de 9 a 14,30 h.</p>	<p>Servicios para inmigrantes: Bolsa de empleo y vivienda. Información sobre empleo y formación. Orientación sanitaria. Atención y orientación jurídica: Tramitación de documentación y Recursos.</p> <p>Intervención con la mujer inmigrantes.</p> <p>Alfabetización en lengua y cultura árabe. Español para inmigrantes. Aula de Informática.</p>

ASOC. DE GAMBIANOS EN ESPAÑA KAIRABA GAMKA. C/ Portalegre, 66, Bajo E – 28019 Madrid. Metro: Opañel . Bus: 47, 55, 81. Tel: 915 693 397. 650 628 724. E-mail: pamandu@hotmail.com; Msagnia2001@yahoo.es.	Apoyo en los procesos de acogida a los gambianos que llegan en España. Asesoramiento y orientación Proyectos de Cooperación al desarrollo de Gambia.
GAMKA. ASOC. GAMBIANOS EN ESPAÑA KAIRABA C/ Portalegre, 66 Planta Baja D. 28019 Madrid. Metro: Opañel . Bus: 47, 55, 81 Tel.: 915 693 397. Fax 915 693 397. pamandu@hotmail.com	Información, orientación y asesoramiento a inmigrantes
ASOCIACIÓN AFRICA FELIZ. C/ Canal del Bósforo, 62- 9ºB. 28022 Madrid. Metro: Las Musas . Bus: 38, 48, 140, 153, E2. Tel.: 91 240 29 06 / 659 768 024. E-mail: assi_et@hotmail.com Persona de contacto: Etienne Assi.	Proyectos de cooperación de lucha contra la inmigración ilegal.
ASOCIACION MUSULMANA DE ESPAÑA C/ Anastasio Herrero, 5-7. 28020 Madrid. Metro: Estrecho. Bus: 3, 66, 124, 126, 128 Tel.: 91 571 40 40. 91 570 88 89. 91 571 15 97. www.islamhispania.org/es	Orientación e información sobre recursos sociales. Clases de árabe, español y francés gratis. Asesoría jurídica y asistencia médica. Alfabetización en lengua árabe (sábados mañana y tarde para mayores de 18 años. Aportación mínima)
ADISM. ASOCIAC.PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y SOSTENIBLE DE MAURITANIA Y ÁFRICA C/ Vicente Camarón, 8 local. 28011 Madrid. Metro: Alto de Extremadura, Lucero . Bus: 31, 33, 36, 39, 65, 138. Tel.: 914796190 / 675 875 985. www.adism-ongd.org E-mail: adism@adism-ongd.org / Horario: lunes a viernes a partir de las 17h.	Cursos de Alfabetización, Español e informática

<p>ASOCIACIÓN DE LOS GABONESES EN ESPAÑA</p> <p>C/ Francisco Alcántara, 3. 28002 Madrid. Metro: Santiago Bernabéu (L10), Nuevos Ministerios (L8). Bus: 7, 14, 16, 19, 27, 40, 43, 51, 120, 126, 147.</p> <p>E-mail: Ncreal2006@hotmail.com / Persona de Contacto: Christian Ngoulakia</p>	<p>Realización de actividades culturales</p> <p>Sensibilización y cooperación al desarrollo.</p>
<p>ACCEM. ASOCIACIÓN COMISIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA DE MIGRACIÓN</p> <p>Pza. Santa María Soledad Torres Acosta, 2. 3ª planta. 28004 Madrid.</p> <p>Metro: Callao, Gran Vía (L5), Santo Domingo (L2).</p> <p>Buses: 1, 2, 3, 44, 46, 74, 75, 133, 146, 147. Tel.: 915 327 478. 915 327 479</p> <p>Fax: 915 322 059 Necesaria cita previa. www.madrid@accem.es</p> <p>Horario: Lunes a viernes de 9 a 14 h.</p>	<p>Pisos de acogida en emergencias: 18 plazas</p> <p>Programa de retorno voluntario</p> <p>Servicio jurídico: lunes, miércoles y jueves</p> <p>Servicio jurídico de asilo: lunes y jueves –</p> <p>Trabajador social: todos los días, atención sobre empleo, retorno voluntario</p> <p>Servicio de traducción para hospitales y otros trámites. actividades culturales</p>
<p>FUNDACIÓN ADSIS</p> <p>C/ Peñascales, 14, local izq. 28028 Madrid</p> <p>Metro: O'Donnell. Bus: 2, 30, 56, 71, 143, 156, C2 Tel.: 91 504 51 64</p> <p>www.adsis.org. E-mail: madrid@fundacionadsis.org</p>	<p>Orientación y apoyo a todas las personas extranjeras: legislación, trabajo, vivienda, formación, etc.</p> <p>Proyecto con jóvenes inmigrantes: apoyo escolar, ocio y tiempo libre.</p>
<p>ASTI. ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES ACCIÓN SOLIDARIA</p> <p>C/ Cava Alta, 25, 3ª Izda. 28005 – Madrid. Metro: La Latina (L5).</p> <p>Tel.: 91 36412 66. 91 365 65 18 / www.asti-madrid.com.</p> <p>Horario: Previa cita. Martes a jueves 10 a 14h</p>	<p>Asuntos de extranjería en general: Información, orientación, asesoramiento, primer acogida, formación, atención social en situaciones especiales,...</p> <p>Clases de español, alfabetización.</p>

<p>CRUZ ROJA</p> <p>Oficina Provincial de Madrid</p> <p>C/ Muguet, 7. 28044 Madrid. Metro: Sol, Sevilla. Bus: 15,20, L1, M1</p> <p>Tel.: 915 325 555. Fax: 915 532 579 / www.cruzroja.es</p> <p>Actuaciones de Emergencia con subsaharianos:</p> <p>Plaza Tirso de Molina, 8 1ª Dcha. Tel: 91 429 75 25.</p> <p>Metro: Tirso de Molina. Bus: 6, 32, 65, M1. Horario: de 8h a 20 h de lunes a viernes.</p> <p>En cada municipio y barrio de Madrid hay una sede de Cruz Roja. Puedes encontrarlas en la sección red territorial de su página web www. cruzroja.es.</p>	<p>Acogida a personas inmigrantes en centros y pisos Asistencia básica (ropa, alimentos, alojamiento, ayuda en la búsqueda de vivienda, etc.)</p> <p>Información y asesoramiento legal.</p> <p>Clases de idioma, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, ocupación del ocio y tiempo libre.</p> <p>Atención sanitaria: Reconocimientos médicos, intervención psicológica,</p> <p>Apoyo en el Retorno voluntario</p> <p>Actuaciones de Emergencia con subsaharianos sin recursos (Centro de Triso de Molina)</p>
<p>PARROQUIA DE SAN ANTONIO</p> <p>C/ Bravo Murillo, 150. (entrada por C/ Jaén, 3). Metro: Alvarado (L1). Bus: 43, L1.</p> <p>Tel: 91 553 88 96 (Llamar antes).</p> <p>Horario (medicina general): Lunes, Martes, Jueves y Viernes a las 17 h.</p>	<p>Distintos especialistas médicos: medicina general, podólogo para tercera edad, ginecología, traumatología, dentista (sólo extracciones).</p> <p>Asesoría jurídica.</p>
<p>CÁRITAS ESPAÑOLA</p> <p>Sede Central</p> <p>C/ Embajadores 162 - 28045 Madrid. Metro: Legazpi. Bus: 8, 19, 45, 47, 59, 62, 85, 86, 247</p> <p>Tel.: 91 444 10 00. Fax: 91 593 48 82. www.caritas.es. E-mail: correo@caritas.es</p> <p>En la mayoría de las parroquias de los municipios y barrios de Madrid puedes encontrar Caritas en las parroquias.</p>	<p>Primera acogida a inmigrantes dando información y derivando a los servicios sociales.</p> <p>Ayudas de emergencia en vivienda, salud, educación.</p> <p>Alojamiento temporal en centros propios de acogida.</p> <p>Asesoramiento jurídico y Servicios de Mediación intercultural con apoyo de traductores e intérpretes</p> <p>Formación: alfabetización, idioma español y cursos de formación profesional. Refuerzo escolar y Trabajo con menores no acompañados</p>

<p>DENTISTAS SIN FRONTERAS</p> <p>C/ Doctor Esquerdo 59, 3º A - 28007 Madrid.</p> <p>Clínica dental gratuita: Parroquia de San Pedro Apóstol</p> <p>Pza. Emperatriz, s/n. Carabanchel Alto. 28044 Madrid. Metro: Marqués de Vadillo. Bus: 23, 116. Tel.: 91 541 58 89. Fax: 91 534 58 60. E-mail: dentistas@dentistassinfronteras.org</p>	<p>Atención odontológica a comunidades necesitadas en la clínica dental de Carabanchel.</p> <p>En la primera visita es necesario presentar un informe firmado por la ONG que le envía declarando que la persona carece de recursos económicos para costearse un tratamiento dental en una clínica privada.</p>
<p>ADORATRICES PROYECTO ESPERANZA</p> <p>C/ Felisa Pizarro, 4. 28035 Madrid. Peña Grande. Bus: 42, 64.</p> <p>Tel. 913 860 643; 607 542 515 (Tel. 24h.). Fax: 913 782 144.</p> <p>www.proyectoesperanza.org E-mail: colaboracion@proyectoesperanza.org</p> <p>Horario: Lunes a viernes de 9,30 a 19 h.</p>	<p>Acogida integral a las mujeres víctimas: alojamiento seguro, asistencia psicológica, médica, jurídica y social.</p> <p>Apoyar los procesos de integración de las mujeres que desean permanecer en España retornar voluntariamente a sus países de origen.</p>
<p>ACOGEM. ASOCIACIÓN DE ACOGIDA A INMIGRANTES Y MARGINADOS</p> <p>C/ Bustamante, 3 Local 6. 28045 Madrid. Metro y Tren: Delicias. Bus: 6, 8, 19, 45 ,47, 247, E1</p> <p>Inscripción: fotocopia de documentación. Tel.: 91 530 65 10. Fax: 91 527 80 23</p> <p>E-mail: acogem2004@hotmail.com Horario: Miércoles a las 17 o jueves a las 9h.</p>	<p>Adecuación en idioma español y apoyo escolar para inserción de inmigrantes.</p> <p>Acogida, alimentación, orientación y ayuda a inmigrantes. Bolsa de empleo.</p> <p>Ropero. Asesoría jurídica.</p>
<p>ASOCIACIÓN PROGESTIÓN.</p> <p>C/ Manuel Fernández Caballero, 4. 28019 Madrid. Metro: Marqués de vadillo. Bus: 23, 50, 116, L5. Tel.: 914 719 719 / E-mail: info@progestion.org,www.progestion.org</p> <p>Horario: Con cita previa.</p>	<p>Información al Inmigrante. Asesoría jurídica. Formación prelaboral. Búsqueda activa de empleo a través de Internet. Servicio de apoyo psicosocial a mujeres inmigrantes.</p>

<p>ACISJF IN VIDA. CENTRO DE SERVICIOS DE ACOGIDA, ORIENTACIÓN Y APOYO A MUJERES INMIGRANTES</p> <p>C/ Ayala 21, 1º dcha. 28001 Madrid. Metro: Lista. Bus: 26,61. Tel.: 915 751 707.</p> <p>Fax: 914 319 442. E-mail: acisjfjuntamadrid@yahoo.es</p> <p>Horario: Lunes a viernes de 10:30 a 13:30</p>	<p>Atención Social, Jurídica y Psicológica a mujeres inmigrantes. Alojamiento y Manutención</p> <p>Actividades Formativas y Orientación Profesional</p> <p>Requisitos para acceder al recurso: Tener NIE o pasaporte, estar empadronamiento en Madrid y en situación legal.</p>
<p>RED ACOGE</p> <p>C/ Cea Bermúdez 43, 4ºB. 28003 Madrid. Metro: Islas Filipinas. Bus: 2, 12, 102, L7</p> <p>Tel.: 91 563 3779. Fax: 91.550.31.14. E-mail: acoge@redacoge.org / www.redacoge.org</p>	<p>Acogida, orientación social y asesoramiento socio-jurídico en material de extranjería.</p> <p>Alojamiento temporal y mediación para acceso vivienda.</p> <p>Información y mediación laboral. Apoyo en búsqueda de empleo y formación socio-laboral.</p> <p>Formación en idioma y habilidades sociales de adultos inmigrantes,</p> <p>Refuerzo escolar a menores inmigrantes, Formación y capacitación a menores no acompañados.</p> <p>Intervención psicosocial dirigida a mujeres inmigrantes.</p>
<p>ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PLAN COMUNITARIO DE CARABANCHEL ALTO</p> <p>C/ Piqueñas, 3. 28044 Madrid. Metro: Carabanchel Alto (L11). Bus: 35, 47</p> <p>Tel.: 91 508 03 90. Fax: 91 508 03 89</p> <p>www.carabanchelsemueve.org - E-mail: carabanchelsemueve@yahoo.es</p> <p>plancomunitario@hotmail.com Horario: Lunes a jueves de 9 a 14 y de 16 a 19h.</p>	<p>Centro de día, atención a menores inmigrantes.</p> <p>Educación. Bolsa empleo. Apoyo búsqueda activa de empleo. Talleres de español para mujeres marroquíes.</p> <p>Formación: alfabetización, cultura general, informática.</p>
<p>CENTRO DE ANIMACIÓN SOCIAL VALDEPERALES</p> <p>C/ Islas Cíes, 22, bajo y en C/ Isla de Arosa, 8. 28035 Madrid.</p> <p>Metro: Avda. de la Ilustración (L7). Bus: 49, 64, 83, 133, L7</p> <p>Tel.: 91 730 77 91/47 68. 628 130 041. E-mail: info@valdeperales.com</p>	<p>Programa de Apoyo a las familias inmigrantes</p> <p>Centro de Día para la atención de menores inmigrantes con problemas de integración familiar, escolar y social y apoyo a sus familias. Apoyo a las mujeres inmigrantes</p>

<p>ASOCIACIÓN 4K</p> <p>C/ Bravo Murillo 93, 3º, 28003 Madrid.</p> <p>Metro: Cuatro Caminos (L1, L6). Bus: Bus: 37, 124, 127, 149, C1, C2, L1</p> <p>Tel.: 915 352 369. Fax: 915 352 369. E-mail: asociacion4k@yahoo.es</p> <p>Persona de contacto: Marta Angoloti</p>	<p>Programas con niños y adolescentes inmigrantes: Apoyo escolar, ludoteca, tiempo libre, deportes.</p> <p>Atención a familias inmigrantes con menores a cargo.</p>
<p>AMIS.ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE INSERCIÓN SOCIAL</p> <p>C/ Ruiz Perelló, 12 Local. 28028 Madrid. Metro: Manuel Becerra, Ventas. Bus: 12, 21, 53, 143, L2, L5. Tel.: 91 356 81 04. Fax: 91 356 83 66.</p> <p>E-mail: amis@amisaurrera.org www.amisaurrera.org</p>	<p>Orientación y asesoramiento laboral y formativo y ocio y tiempo libre.</p> <p>Apoyo búsqueda empleo.</p> <p>Alfabetización, clases de castellano, informática, intervención psicosocial.</p>
<p>ASOCIACIÓN ERA PARA LA INTEGRACIÓN</p> <p>C/ Francisco de Rojas, 9 Planta 1ª (1º), 28010 Madrid.</p> <p>Metro: Bilbao, Alonso Martínez. Bus: 3, 7, 21, 37, 40, 147, 149.</p> <p>Tel.: 915 943 539. Fax: 915 943 539. www.asociacionera.org</p> <p>E-mail: info@asociacionera.org Horario: De lunes a viernes de 9 a 14 y de 15 a 20.</p>	<p>Información y orientación. Cursos y asesoramiento para la creación de empresas y el autoempleo. Asesoría jurídica y orientación laboral.</p> <p>Cursos de alfabetización y educación básica. Clases de español e inglés. Cursos de formación.</p>
<p>COSOP. CENTRO DE ORIENTACIÓN SOCIAL Y PREOMOCIÓN PERSONAL.</p> <p>C/ Rafael Riego, 46 Local. 28045 Madrid.</p> <p>Metro: Palos de la Frontera, Delicias (L3). Tren: Delicias. Bus: 8 ,47, 55, 102, 247, E1</p> <p>Tel.: 91 528 39 25 /91 530 72 87 www.cosop.org / E-mail: cosop@telefonica.net</p>	<p>Clases de español para extranjeros:</p> <p>10,30 a 18 martes, miércoles y jueves</p> <p>13,30 a 15,00 y de 17,30 a 19 viernes</p> <p>10 a 15 y de 16 a 19 para inscripciones.</p>

<p>MÉDICOS DEL MUNDO DE MADRID</p> <p>Centro de Atención Madrid Norte:</p> <p>C/ Juan Montalvo, 6. 28004 Madrid. Metro: Guzmán el Bueno, Moncloa.</p> <p>Bus: 44, 45, 127, C2. Tel.: 913 156 094. Fax. 915437923</p> <p>E-mail: madrid.ca@medicosdelmundo.org / www.medicosdelmundo.org</p> <p>Horario: Lunes a viernes de 10 a 14, 16 a 20h.</p>	<p>Sólo para mujeres inmigrantes: Consulta sanitaria, atención primaria y salud sexual y reproductiva, consulta de trabajo social.</p> <p>Programa de acercamiento en calle para mujeres que ejercen la prostitución, para mejorar su gestión de la salud. Programa de reducción de daño de drogas</p>
<p>ASOCIACIÓN DE MUJERES JURISTAS THEMIS</p> <p>C/ Almagro, 28. 28010 Madrid / Metro: Alonso Martínez (L4, L5, L10). Bus: 3, 7, L10</p> <p>Horario: lunes a viernes de 9 a 18h. Tel. 913 190 721. Fax. 913 084 304</p> <p>www.mujeresjuristasthemis.org / E-mail: themis@retemail.es</p>	<p>Asesoría Jurídica Gratuita para Mujeres</p>
<p>ASOCIACION SAN JUAN MACÍAS</p> <p>C/ Antonio Vico 3 y C/ Comuneros de Castilla, 20. 28019 Madrid</p> <p>Metro: Marqués de Vadillo. Bus: 116, L5</p> <p>Tel.: 914 722 276. 617 054 773. Fax. 914 280 405</p> <p>www.asjum.org. E-mail: asjum@asjum.org / Horario: De lunes a Viernes de 9 a 13 h.</p>	<p>Viviendas de acogida para mujeres inmigrantes sin recursos ni cargas familiares. Asesoría jurídica para inmigrantes y Bolsa de empleo. Talleres de formación: geriatría, servicio doméstico Cursos de informática básica e internet dirigidos a mujeres inmigrantes</p>
<p>ALMASI. ASOCIACIÓN NO LUCRATIVA DE MUJERES EN APOYO DE UN SIGLO DE IGUALDAD DE MADRID</p> <p>C/ Antonio Machado, 22. 28035 Madrid / Metro: Antonio Machado, Valdezarza. Bus: 126</p> <p>Tel. 913 730 204. 679 359 148. 913 732 564 (tardes).</p> <p>Fax. 914 466 789. E-mail: almasi_mad@inicia.es / Requisitos: Estar empadronada en Madrid</p>	<p>Servicio para Mujeres Inmigrantes: Atención Social, Jurídica y Psicológica, Actividades Formativas, Apoyo al Empleo y Orientación Profesional</p> <p>Las actividades se realizan en el Centro de servicios sociales "Dehesa de la Villa".</p>

<p>SANTIAGO MASSARNAU</p> <p>C/ Serafín de Asís, s/n. Metro: Batán. Bus: 36, 39, 65</p> <p>Tel.: 91470 13 50 / www.ssvp.es. E-mail: trsocal_madrid@ssvp.es</p>	<p>Dedicado a la atención de colectivos sin recursos económicos. Clases de español. Lunes, miércoles y viernes de 9 a 12:15</p>
<p>ASOCIACIÓN MUJERES OPAÑEL</p> <p>C/ Sallaberry 81, 1º. 28019 Madrid / Tel.: 91 560 23 97. Fax: 91 569 54 68</p> <p>Plaza de Cantoria, Nº 2, bajo. 28019 Madrid / Tel.: 91 472 83 78. Fax: 91 428 05 29</p> <p>E-mail: amocantoria@amo.org.es / Metro: Urgel (L 5). Bus: 34, 35, 108, 118, 119</p> <p>El acceso es por derivación de los Servicios Sociales Municipales de Madrid con un informe social.</p>	<p>Atención psicosocial, asesoramiento jurídico, inserción socio laboral o acceso a los recursos.</p> <p>Viviendas tuteladas para mujeres inmigrantes con cargas no compartidas en Madrid sin vivienda, residiendo en infraviviendas o en instituciones.</p>
<p>FUNDACIÓN REDMADRE</p> <p>C/ Pamplona, 49, Bajo A. Madrid 28039 / Metro: Francos Rodríguez. Bus: 64, 126, 128</p> <p>Tel.: 902 188 988 / www.redmadre.es. E-mail: info@redmadre.es</p> <p>Horario: Lunes de 9 a 14 y de 16 a 19; martes de 9 a 15 y viernes de 9 a 18 h.</p>	<p>Apoyo y atención a mujeres embarazadas en dificultades.</p> <p>Asesoramiento legal, médico y psicológico.</p> <p>Información sobre recursos disponibles para madres en situación de exclusión social.</p>
<p>PSFM. PSICÓLOGOS SIN FRONTERAS MADRID</p> <p>C/ Francisco Madariaga, 30. 28017 Madrid / Metro: Pueblo Nuevo (L7, L5). Bus: 4, 38, 48, 70, 77, 105, 109. Tel: 912335851 / E-mail: cooperación@psicologossinfronteras.net</p> <p>www.psicologossinfronteras.net</p>	<p>Atención psicológica a inmigrantes, educación y prevención, actuaciones en catástrofes y cooperación al Desarrollo, sensibilización, mujer, talleres de relajación y respiración,...</p>
<p>ASOCIACIÓN CULTURAL DE AYUDA DE LA COMUNIDAD DE SAN EGIDIO</p> <p>Distrito Centro: C/ Olivar, 1 local. 28012 Madrid. Metro: Antón Martín, Tirso de Molina. Bus: 6, 26,32</p> <p>Comunidad de San Egidio: C/ Echegaray, 28. 28014 Madrid. Metro: Sevilla, Atocha. Bus: M1</p>	<p>Entrega de alimentos, ropa y enseres para el cuidado de los bebés en dos Centros de Día en el barrio de Pan Bendito, Santa Ana y Fuencarral, con atención a mujeres embarazadas residentes en la zona.</p>

<p>Tel.: 14 290 017 (para cita previa) / www.santegidio.org. E-mail: santegidio@terra.es</p> <p>Horario: para solicitar cita previa, se tiene que llamar los viernes de 16:30 a 18:30 h.</p>	
<p>PSFM. PSICÓLOGOS SIN FRONTERAS MADRID</p> <p>C/ Francisco Madariaga, 30. 28017 Madrid / Metro: Pueblo Nuevo (L7, L5). Bus: 4, 38, 48, 70, 77, 105, 109. Tel: 912335851</p> <p>E-mail: cooperación@psicologossinfronteras.net / www.psicologossinfronteras.net</p>	<p>Atención psicológica a inmigrantes, educación y prevención, actuaciones en catástrofes y cooperación al Desarrollo, sensibilización, mujer, talleres de relajación y respiración,...</p>
<p>APRAMP. ASOCIACIÓN PARA LA PREVENCIÓN, REINSERCIÓN Y ATENCIÓN DE LA MUJER PROSTITUIDA</p> <p>C/ Jardines, 17. Madrid 28013. Metro: Gran Vía (L1, L5), Sol (L1, L2, L3). Bus: 3, 50.</p> <p>Tel.: 915 303 287. Tel. 24 h.: 609 589 479.</p> <p>www.apramp.org E-mail: apramp2003@yahoo.es / Horario: lunes a viernes de 10 a 20 h.</p>	<p>Acogida a mujeres que se plantean abandonar la prostitución: Acompañamiento social, psicológico, jurídico y sanitario a mujeres gestantes y madres que ejercen la prostitución o en alto riesgo de ejercerla.</p> <p>Información y cursos en habilidades para la inserción socio-laboral y Búsqueda activa de empleo.</p>
<p>CENTRO SOCIAL RELIGIOSAS MARIA INMACULADA</p> <p>C/ Fuencarral, 97. 28004 Madrid. Metro: Tribunal. Bus: 40, 149 Tel.: 91 446 43 50</p> <p>Escuela en C/ San Andrés 34. 28004 Madrid / Tel.: 91 448 95 08 (Escuela)</p>	<p>Imparte cursos de español para extranjeros.</p> <p>De 10 a 13 y de 19 a 20,30</p> <p>Los cursos son por la tarde a partir de las 17,30. No es necesaria documentación</p>
<p>MPDL. MOVIMIENTO POR LA PAZ, EL DESARME Y LIBERTAD</p> <p>C/ Martos, 15. El Pozo. 28053 Madrid / Buses: 24, 102, 310, T31</p> <p>Tel.: 914 297 644 /Fax: 914 297 373 / www.mpdl.org. E-mail: social@mpdl.org</p>	<p>Acogida integral para Inmigrantes subsaharianos con menos de 3 años en España. Alojamiento. Asesoría jurídica, Inserción Laboral, Formación y Proyectos de Codesarrollo.</p>
<p>CORDINADORA DE INMIGRANTES "COIN"</p> <p>C/ Puerto del Milagro, 7. 28018 Madrid. Metro Portazgo, L1. (Salida payaso Fofo)</p> <p>Tren: Entrevías. Bus: 310 (desde metro Pacífico).</p>	<p>Asesoramiento jurídico, formación laboral, idioma</p>

<p>Tel: 917 779 107. www.coin.es. E-mail: coin@coin.es</p> <p>Horario: De lunes a viernes 12:30 a 14:30 y 16 a 21 h. Sábados a partir de las 16h</p>	
<p>ASISI. ASOC. SOLIDARIA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL DEL INMIGRANTE.</p> <p>Callejón Alguacil, 6 (Local). 28038 Madrid. Metro: Nueva Numancia (L1). Buses: 10, 24, 54, 57, 58, 111, 136. Tel.: 913 288 988.</p> <p>www.asisi-ong.es. E-mail: asisi1@yahoo.es / Horario: Lunes a viernes de 9 a 19 h.</p>	<p>Integración socio-laboral a inmigrantes</p> <p>Clases de español varios niveles y horarios: Lunes a viernes de 9:30 a 14 y de 16 a 19 h.</p>
<p>APROSEERS. ASOCIACIÓN DE PROMOCIÓN DE SERVICIOS SOCIALES</p> <p>Avda. de Portugal 109- 111. 28011 Madrid. Metro: Puerta del Ángel, Alto de Extremadura</p> <p>Tel: 91 547 66 96/71 59 Pedir cita previa / www.aprosers.org.</p> <p>E-mail: aprosers@aprosers.org / Horario: Lunes y miércoles 9:30 y 16, martes y jueves 9 a 14, 15:30 a 19 h.</p>	<p>Orientación laboral y formación ocupacional. Bolsa de empleo. Asesoría jurídica.</p> <p>Cursos de informática y acceso a Internet.</p> <p>POPI no comunitarios: Itinerarios de orientación laboral. Talleres miércoles y jueves de búsqueda de empleo.</p>
<p>OSCUS Vallecas</p> <p>C/ Arroyo del Olivar, 10. 28018 Madrid. Metro: Nueva Numancia (L1) Bus: 10, 24, 111, 310</p> <p>Tel.: 91 447 97 09/75 995. Fax: 914 780 975.</p> <p>E-mail: vallecas-madrid-es@osculus.org / www.osculus.org</p> <p>OSCUS Ventilla - C/ Geranios, 30. 28029 Madrid. Metro: Ventilla (L9). Bus: 42. Tel.: 913 158 804. E-mail: ventilla-madrid-es@osculus.org</p> <p>OSCUS Usera -Enrique Fuentes, 12. 28026 Madrid. Metro: Usera (L6) Bus: 47, 247</p> <p>Tfno.: 914 605 812. E-mail: usera-madrid-es@osculus.org</p>	<p>Centros en Usera, Ventilla, San Blas, Vallecas...</p> <p>Clases de español.</p> <p>Bolsa de empleo, técnicas de búsqueda de empleo, cursos de autoestima, cocina, economía doméstica. Programa de atención social, tramitación de documentos y ayudas sociales.</p>

<p>PAIDEIA. ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DEL MENOR</p> <p>Pza. Tirso de Molina, 13, 4º Ext. Izda. 28012 Madrid. Metro: Tirso de Molina. Bus: 6, 32, 65, M1</p> <p>C/ Embajadores, 37 posterior (entrar por Pza. Agustín Lara). Metro: Embajadores. Bus: C1-2, 41, 60, 148. Tel.: 91 429 51 32. Fax: 91 527 80 23</p> <p>E-mail: paideia@asociacionpaideia.org / www.asociacionpaideia.org</p> <p>Horario: lunes a viernes de 8 a 15 h.</p>	<p>Intervención educativa y sociocultural con menores, jóvenes y familias inmigrantes.</p> <p>Pisos de adolescentes en guarda o tutela. Atención social y jurídica.</p> <p>Clases de alfabetización para adultos. Inserción laboral con itinerarios, talleres, habilidades sociales, técnicas de búsqueda.</p>
--	--

Madrid Norte y Oeste (Sierra, Alcobendas, Alcorcón, Móstoles, etc.)

DATOS DE CONTACTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
<p>ASOCIACIÓN CAMERUNESSES EN MOSTOLES</p> <p>C/ Rejilla, 15 bis 2ºD. 28936 Móstoles</p> <p>Metro: Pradillo (L12). Tel: 678 710 216. E-mail: Aces.net@hotmail.com.</p> <p>Contacto: Marie Françoise Bisboun</p>	<p>Realización de actividades culturales y deportivas.</p>
<p>ASOCIACIÓN INTERCULTURAL BWATO</p> <p>Univ. Popular de Alcorcón. Centro Cívico Margarita Burón.</p> <p>C/ Copenhagen, 57. 28922 Alcorcón. Madrid. Tren: Las Retamas</p> <p>Tel.: 696 419 558 /670 458 070. www.bwato.org / Persona de contacto: Jean de Dieu Madangi</p>	<p>Información y orientación a inmigrantes.</p> <p>Actividades culturales</p> <p>Sensibilización sobre el continente negro y cooperación al desarrollo.</p>

<p>ASOCIACIÓN MAURITANO ESPAÑOLA DE INTERCAMBIO CULTURAL AMEIC.</p> <p>C/ Cáceres 18, 4º. 28100 Alcobendas. Metro: Marqués de Valdavia (L10) Bus: 1, 2, 5, 6</p> <p>Tel.: 687 533 411. 670 493 712. E-mail: slamtorro@hotmail.com</p>	<p>Favorecer la integración de los inmigrantes particularmente los mauritanos y proyectos de cooperación al desarrollo en Mauritania.</p>
<p>CRUZ ROJA (ASAMBLEA LOCAL ALCOBENDAS - SANSE) C/ Granero, 6. 28703 Alcobendas. Metro: Reyes católicos. Bus: L4, L5, L6, L7. Tel.: 913609581. E-mail: clalcobendas@cruzroja.es www.cruzroja.es</p> <p>CRUZ ROJA MÓSTOLES- Avda. Carlos V, 5. Metro: Móstoles central. Tren: Móstoles. Bus: L1. Tel.: 91 330 88 35. E-mail: cl-mostoles@cruzroja.es</p> <p>CRUZ ROJA NAVALCARNERO - C/ El Escorial, 47. Tel.: 91 330 88 34. E-mail: cl-navalcarnero@cruzroja.es</p> <p>CRUZ ROJA ALCORCÓN- Avda. de los Castillos, 3. 28925 Alcorcón. Tren: Joaquín Vilumbrales (L10). Tel.: 91 360 9583/ Fax: 91 621 0233. E-mail: cl-alcorcón@cruzroja.es</p> <p>CRUZ ROJA COLMENAR VIEJO- C/ Alto Eugenio, 4. 28770 Colmenar Viejo. Bus: L1. Tel.: 91 360 9596 / Fax: 91 845 9584. E-mail: cl-colmenar@cruzroja.es</p>	<p>Acogida a personas inmigrantes en centros y pisos de Cruz Roja.</p> <p>Asistencia básica (ropa, alimentos, alojamiento, ayuda en la búsqueda de vivienda, etc.)</p> <p>Información y asesoramiento legal.</p> <p>Clases de idioma, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, ocupación del ocio y tiempo libre.</p> <p>Atención sanitaria: Reconocimientos médicos, intervención psicológica,</p> <p>Apoyo en el Retorno voluntario</p>
<p>ASOCIACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA MUJER CALEIDOSCOPIO.</p> <p>Avda. Carlos V, 3. 28936 Móstoles. Metro: Móstoles. Bus: 1</p> <p>Tel.: 916 465 042. Fax. 916 465 042. Horario: Lunes a Viernes de 9:30-14 y 17 -20h.</p>	<p>Cidam. Centro de Atención e Información a la Mujer.</p> <p>Atención Social. Atención Jurídica. Atención Psicológica</p>

Madrid Este (Corredor de Henares)

DATOS DE CONTACTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
<p>ACUDEVA. ASOCIACIÓN CULTURAL DE DEFENSA DE VALORES AFRICANOS.</p> <p>C/ Vereda del Prado, 42, bajo 1. 28350 Ciempozuelos.</p> <p>Tren: Ciempozuelos. Tel: 916 190 540</p>	<p>Defensa de valores africanos en España.</p>
<p>ADISM. ACCIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL Y SOSTENIBLE DE MAURITANIA Y ÁFRICA</p> <p>C/ Alcalá, 1 Esc. 4, 1º A. 28850 Torrejón de Ardoz. Tren: Torrejón de Ardoz. Bus: L5</p> <p>Tel.: 914 796 190. E-mail: adism@adism-ongd.org</p>	<p>Atención integral a inmigrante: clases de español, informática, orientación laboral, asesoramiento jurídico. Cooperación al Desarrollo.</p>
<p>CRUZ ROJA CORREDOR DEL HENARES- C/ Pedro Sarmiento de Gamboa, 3. 28805 Alcalá de Henares. Tren: Alcalá de Henares. Bus: L2, L3, L4, L7</p> <p>Tel.: 913609598 / Fax: 918796778 / www.cruzroja.es. E-mail: cl-alcala@cruzroja.es</p> <p>C. ROJA COSLADA- C/ Nuestra Señora de Bellaescusa, s/n. 28823 Coslada. Tren: Coslada.</p> <p>Tel 916 739 367. E-mail: cl-coslada@cruzroja.es</p> <p>C. ROJA ARGANDA DEL REY- R. VACIAMADRID - C/ Real, 79. 28500 Arganda del Rey. Bus: L2, L3. Tel.: 913609587 / Fax: 918510120. E-mail: cl-arganda@cruzroja.es</p> <p>C. ROJA ESPAÑOLA SAN FERNANDO DE HENARES- Plaza Guernica s/n. 28830 San Fernando de Henares / Metro: Jarama (L7). Tren: S. F. Henares. Bus: 1,281,288. Tel.: 916 739367. E-mail: baseprincipal-este@cruzroja.es</p>	<p>Acogida a personas inmigrantes en centros y pisos de Cruz Roja.</p> <p>Asistencia básica (ropa, alimentos, alojamiento, ayuda en la búsqueda de vivienda, etc.)</p> <p>Información y asesoramiento legal.</p> <p>Clases de idioma, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, ocupación del ocio y tiempo libre.</p> <p>Atención sanitaria: Reconocimientos médicos, intervención psicológica,</p> <p>Apoyo en el Retorno voluntario</p> <p>Difusión de la enseñanza del derecho internacional humanitaria y de los derechos humanos fundamentales, Atención a personas en dificultad</p>

<p>C. ROJA TORREJON DE ARDOZ- C/ Puerto de los leones, 12. 28850 Torrejón de Ardoz. Tren: Torrejón de Henares. Bus: 1 A, 1 B, 2. Tel: 91675056. E-mail: cl-torrejon@cruzroja.es</p>	
<p>ADEFIS ONG C/ Libertad, 49. 28850 Torrejón de Ardoz. Bus: L1A, L18. Tel.: 91 710 48 18, Tel. /Fax: 91 637 32 47 / E-Mail: adefis@adefis.org Persona de contacto: M^a Eugenia Larraín Alba</p> <p>Horario: Lunes a Viernes de 10 a 19 h. Sábados de 10 a 20 h. Domingos de 10 a 14 h.</p>	<p>Formación e integración laboral de las personas inmigrantes. Ofrece servicios como: formación, bolsa de empleo, atención jurídica, atención psicológica y apoyo escolar.</p>
<p>UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA INMIGRANTES C/ Escritoras 4. 28801 Alcalá de Henares. Bus: L1, L2, L7. Tel.: 91 881 23 78.</p> <p>E-Mail: info@alcalingua.com</p>	<p>Imparte clases gratuitas de español par los desconocedores del idioma que deseen integrarse plenamente en la sociedad que les acoge y para niños y adolescentes inmigrantes</p>
<p>ASTI. ASOCIACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES ACCIÓN SOLIDARIA C/ Los Curas, 7. 28850 Torrejón de Ardoz. Tren: Torrejón de Ardoz. Bus: L1A, L1B.</p> <p>Tel.: 916 766 284</p>	<p>Asuntos de extranjería en general: Información, orientación, asesoramiento, primer acogida, formación, atención social en situaciones especiales,...</p>
<p>PSFM. PSICÓLOGOS SIN FRONTERAS MADRID C/ Gloria Fuentes, 11 – 2º E. 28850 Torrejón de Ardoz. Tren: Torrejón de Ardoz. Bus: L1A. Tel.: 912 335 851.</p> <p>E-mail: cooperación@psicologossinfronteras.net / www.psicologossinfronteras.net</p>	<p>Atención psicológica a inmigrantes, atención psicológica al duelo, educación y prevención, actuaciones en catástrofes y cooperación al Desarrollo, sensibilización, mujer.</p>

Madrid Sur (Vallecas, Villaverde, Fuenlabrada, Getafe, Leganés, Parla, etc.)

DATOS DE CONTACTO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
ASOCIACIÓN UNIÓN AFRICANA DIÁSPORA C/ Guadalajara, 24 - 5º D. 28980 Parla. Tren: Parla . BUS: L1, L2. Tel.: 639 57 84 96/ 91 605 70 10	Actividades de carácter informativo, formativo, lúdico, cultural y de apoyo social.
ASOCIACIÓN DE MUJERES SENEGALESAS. Contactar con Coumba Wade y Fama Diaw	Información, orientación y asesoramiento al colectivo de las mujeres inmigrantes subsaharianas.
ASOCIACIÓN CULTURAL BUBI. Avda. de Pablo Iglesias, 17. Centro Cultural "Loranca". Tel: 914 863 308 . www.culturabubi.org . E-mail: U_bubeees@yahoo.es 28942 Fuenlabrada. Metro: Loranca (L12). Personas de Contacto: Coumba Wade Tel. 687050943. E-mail: coumbawa@inditex.com; Fama Diaw - Tel. 664878803. E-mail: ndfamadiaw@hotmail.com	Asociación de ayuda mutua, Proyectos de cooperación al desarrollo. Realiza actividades orientadas al mantenimiento y difusión de la cultura Bubi.
"AL-FALAH". ASOCIACIÓN SOCIO-CULTURAL DE GETAFE C/ Álvaro de Bazán, 12. Despacho 19. 28903 Getafe. Metro: Getafe Central . Tren: Getafe Centro . Bus: 1, 2, 3, 4, 5. Tel.: 630 145 441/ 655 242 214	Apoyo educativo, cultural y social a la población inmigrante.
CENTRO DE ATENCIÓN SOCIAL A MUJERES DULCE CHACÓN C/ Mareas, 34. 28021 Villaverde. Madrid. Metro: Puente Alcocer . Tel. 917 952 421 . Fax: 917 952 421 / E-mail: centrodulcechacon@gmail.com	Asesoramiento y orientación jurídica. Apoyo y atención psicológica. Orientación afectivo-sexual. Orientación laboral, profesional y educativa. Punto de encuentro para mujeres. Talleres de formación Servicio de Ludoteca para el cuidado de los niños.

<p>ASOCIACIÓN GRUPO LABOR y ARCO IRIS</p> <p>C/ Romeral 12. Exterior. Metro: Villaverde Bajo Cruce (L3).</p> <p>Bus: 18, 22, 59, 79, 86, 116, 130. Tel.: 917 975 354. Fax: 917 975 354</p> <p>E-mail: patriciavascogancia@yahoo.es</p> <p>C/ Portas, 14. 28053 Madrid. Horario: Lunes a Viernes 9-14:30, 15,30- 18 h.</p> <p>Telf./Fax.: 91 477 84 31. E-mail:arcoiris@asociacionarcoiris.org</p>	<p>Formación para la inserción socio-laboral a mujeres inmigrantes en Villaverde, Ciudad de los Ángeles y Vallecas: patio y comedor, Aux. de Geriatria, Aux. de jardín de infancia Informática, Corte y confección. Formación para el empleo. Búsqueda de empleo.</p> <p>Asesoramiento en la creación de autoempleo y trabajo cooperativo. Asesoría jurídica laboral. Conferencias. Excursiones. Servicio de Ludoteca para el cuidado de niños</p>
<p>ASOCIACIÓN ONG TU VIDA CUENTA.</p> <p>C/ Magallanes, 31, Apart. 10 Pta.8. 28933 Móstoles. Metro y Tren: Móstoles (L12).</p> <p>Tel.: 916 640 759/7. www.tuvidacuenta.org / Persona de contacto: Ernest P. Petienve.</p>	<p>Está compuesto por un grupo de inmigrantes africanos de Camerún, Congo, Argelia, Mali, Senegal, Gabón.</p>
<p>ASOCIACIÓN SEMILLA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DEL JOVEN</p> <p>Pº Alberto Palacios, 13. 28021 Madrid. Villaverde.</p> <p>Tren: Puente Alcocer. Bus: 22, 76, 79, 86, 130, 131, Tel.: 917 986 955 / Fax 917 984 351.</p> <p>E-mail: admon@semilla.net / mariajose.diaz@semilla.net</p>	<p>Orientación y acogida a jóvenes. Alojamiento. Atención social. Educación. Inserción laboral</p> <p>Talleres: Diseño y moda, Informática, Ayuda a domicilio, Hostelería.</p>
<p>CODIF. COORDINACIÓN E INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES DE FUENLABRADA</p> <p>C/ Andalucía 8, 28941 Madrid. Fuenlabrada</p> <p>Metro: Parque de los Estados (L12). Bus: 1, 3, 4, 5 Tel: 916 156 952 / Fax: 916 156 952.</p> <p>Persona de contacto: Roberto Morcillo del Castillo</p>	<p>Servicio para inmigrantes: Información y Atención Social. Traducción e interpretación. Asistencia legal en materia de extranjería. Clases de español e informática.</p>
<p>ASOCIACIÓN COLECTIVO LA CALLE</p> <p>C/ Censo, 6 Lateral. Orcasitas. 28041 Madrid/Tren: Orcasitas. Bus: 78, 81, 116 Tel.: 91 341 56 04 / 91 341 00 15. Fax91 341 48 92. E-mail: lacalle@colectivolacalle.org</p>	<p>Integración social para menores no adolescentes y jóvenes no acompañados de segunda generación. Asesoría jurídica. Alojamiento. Bolsa empleo. Apoyo Escolar y Cursos de formación jóvenes.</p>

<p>MÉDICOS DEL MUNDO DE MADRID.</p> <p>Centro de Atención Madrid Sur: C/ Mayorazgo, 25. 28915 Leganés. Metro: Julián Besteiro (L12). www.medicosdelmundo.org E-mail: madrid.ca@medicosdelmundo.org</p> <p>Tel. 916 869 183. Horario: Lunes a jueves de 10 a 14h.</p>	<p>Sólo para mujeres inmigrantes. Actividades de Sensibilización y/o Formación en Género.</p>
<p>CRUZ ROJA FUENLABRADA - Avda. de las Comarcas, 2 bis - 28941 Fuenlabrada.</p> <p>Tren: La Serna. Bus: 2, 3 www.cruzroja.es. Tel.: 667 49 51 32.</p> <p>C. ROJA GETAFE - C/Greco, s/n - 28904 Getafe.</p> <p>Metro: Alonso de Mendoza (L12). Bus: 1, 2, 5. Tel.: 91 360 96 11.</p> <p>C. ROJA LEGANÉS - Avda. Derechos Humanos, 2 - 28914 Leganés.</p> <p>Metro: Casa del Reloj (L12). Tel.: 91 360 96 16.</p> <p>C. ROJA PINTO - C/ Sagrada Familia, 3 – 28320. Tren: Pinto. Tel.: 91 692 11 17.</p> <p>C. ROJA PARLA - C/ Alfonso XII, 2 - 28980 Parla. Bus: L1, L2. Tel.: 916 985 730.</p>	<p>Acogida a personas inmigrantes en centros y pisos de Cruz Roja.</p> <p>Asistencia básica (ropa, alimentos, alojamiento, ayuda en la búsqueda de vivienda, etc.)</p> <p>Información y asesoramiento legal.</p> <p>Clases de idioma, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, ocupación del ocio y tiempo libre.</p> <p>Atención sanitaria: Reconocimientos médicos, intervención psicológica.</p> <p>Apoyo en el Retorno voluntario.</p>

GUÍA DE RECURSOS Y NORMATIVAS LEGALES EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD

RECURSOS Y NORMATIVAS LEGALES EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD

Marco institucional - ORGANIZACIONES			
ÁMBITO	ORGANIZACIÓN	DESCRIPCIÓN	ENLACE WEB
INTERNACIONAL	ONU – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS	Es el intento más amplio de crear una OI para mantener la paz y la seguridad internacionales, estando formado en el momento actual por la mayoría de los Estados del mundo, lo que la cataloga como una OI de ámbito universal.	www.un.org www.un.org/es/documents/chart/index.shtml
	CONSEJO DE EUROPA	Establecido en 1949, es una organización política intergubernamental con sede permanente en Estrasburgo (Francia). Representa a 46 democracias pluralistas europeas con 5 observadores (Canadá, Estados Unidos, Japón, México y la Santa Sede).	www.coe.int
	UNESCO	Es un organismo especializado de las Naciones Unidas. Se fundó en 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Promueve la cooperación internacional en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación entre sus Estados miembros y sus Miembros Asociados, y orienta a los pueblos en la gestión eficaz de su propio desarrollo a través de los recursos naturales y los valores culturales, sin que se pierdan la identidad y la diversidad cultural, etc...	www.unesco.org
COMUNITARIO	PARLAMENTO EUROPEO	Es la institución comunitaria que representa a los pueblos de la EEMM de la UE, siendo por tanto la representante del Principio de legitimidad democrática. A diferencia de los Parlamentos nacionales, el PE no representa al poder legislativo, participando de una manera especial, si bien cada vez más representativa en la producción normativa comunitaria.	www.europarl.europa.eu/portal.es
	CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA	Es la principal instancia decisoria de la Unión Europea. Está compuesto por los ministros de los Estados miembros y es, por consiguiente, la institución de representación de los Estados. Se reúne en nueve configuraciones diferentes en función de los temas abordados en las que participan los ministros competentes de los Estados miembros: Asuntos Generales y Relaciones Exteriores, Asuntos Económicos y Financieros, Empleo, Política Social, Salud y Consumidores, Competitividad, Cooperación en los ámbitos de la Justicia y de los Asuntos de Interior (JAI), Transporte, Telecomunicaciones y Energía, Agricultura y Pesca, Medio Ambiente, Educación, Juventud y Cultura.	www.consilium.europa.eu
	COMISIÓN EUROPEA	Representa el interés común de la EU. Es la institución comunitaria encargada de defender el interés general de la CE, por lo que se puede decir que es la institución propiamente comunitaria frente al Consejo que es de carácter gubernamental. En este sentido la Comisión es una institución independiente respecto a las demás instituciones y respecto de los EEMM.	http://ec.europa.eu/index.es/html
	TRIBUNAL DE JUSTICIA DE LA COMUNIDAD EUROPEA	Compuesto por 27 jueces 8 Abogados Generales, designados de común acuerdo por los Gobiernos de los Estados miembros por un periodo de 6 años renovable, entre juristas que ofrezcan absolutas garantías de independencia y que reúnan las condiciones requeridas para el ejercicio, de las más altas funciones jurisdiccionales o sean jurisconsultos de reconocida competencia.	www.curia.eu.int

	OTRAS INSTITUCIONES	COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO. Representa a la sociedad civil, los patronos y los empleados.	www.eesc.europa.eu
		COMITÉ DE LAS REGIONES. Representa a las autoridades regionales y locales.	http://cor.europa.eu
		DEFENSOR DEL PUEBLO EUROPEO. Investiga las denuncias de los ciudadanos, es importante como mecanismo para resolver las irregularidades cometidas por la actuación de las instituciones comunitarias. En ese sentido el Defensor del Pueblo Europeo investiga reclamaciones relativas a la mala administración por parte de las instituciones y órganos de la Unión Europea.	www.ombudsman.europa.eu
		AGENCIAS EUROPEAS. Se han creado órganos especializados para determinados ámbitos técnicos, científicos o de gestión.	http://europa.eu/agencies/index.es.htm
	FONDOS EUROPEOS ESTRUCTURALES	FSE – FONDO EUROPEO DE DESARROLLO REGIONAL. Desde 1975 concede ayudas para la construcción de infraestructuras y la realización de inversiones productivas capaces de generar empleo, sobre todo en beneficio de las empresas.	http://europa.eu/legislation_summaries/agriculture/general_framework
		FSE – FONDO SOCIAL EUROPEO. Instaurado en 1958, financia principalmente actividades de formación para favorecer la inserción profesional de los desempleados y de los sectores más desfavorecidos de la población.	http://ec.europa.eu/esf/home
	MÁS RECURSOS	Oficina de publicaciones de la Unión Europea.	http://publications.europa.eu/index.es.htm
ESTATAL	TCE – TRIBUNAL CONSTITUCIONAL	Es un órgano constitucional cuya función es la de ser el intérprete supremo de la Constitución. Está regulado en la vigente Constitución Española de 1978, en el Título IX, artículos del 159 a 165, ambos inclusive, así como en la Ley Orgánica del TC.	www.tribunalconstitucional.es
	CE-CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA	Corresponde al TCE la última interpretación de los preceptos constitucionales señalando la extensión y límites de los valores superiores como la libertad, igualdad, justicia y pluralismo político. En el Título I “De los derechos y deberes fundamentales” se insertan los Derechos Fundamentales con carácter universal, trate de ciudadano español, europeo o extranjero, así como el resto de derechos, deberes y libertades públicas de los ciudadanos españoles y europeos.	www.congreso.es/consti/constitucion/index
	DEFENSOR DEL PUEBLO	Es una institución sin competencias ejecutivas, por tanto su fuerza es más bien persuasiva y política debido a sus informes a las Cortes Generales, los cuales no tienen carácter vinculante, sino meramente informativo y de recomendación.	www.defensordelpueblo.es

INSTRUMENTOS JURÍDICOS			
ÁMBITO	NORMATIVA	DESCRIPCIÓN	ENLACE WEB
INTERNACIONALES		Estos instrumentos internacionales y regionales brindan una amplia protección contra la violencia de género y la discriminación de todo tipo siendo seguidos por los estados en su desarrollo normativo, creando al mismo tiempo unos compromisos internacionales de los cuales debe responder ante la Comunidad Internacional.	
	DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	Aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las UN. La Asamblea pidió a todos los países miembros que publicarían el texto de la Declaración y dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios”. La DUDH se compone de un preámbulo y treinta artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural.	www.un.org/es/documents/udhr/
	PACTOS INTERNACIONALES	PIDCP – PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS. Garantiza el derecho a la vida (artículo 6), a la libertad y a la seguridad (art. 9.1) y al respeto de la vida privada (art. 17). Prohíbe la tortura y los tratos crueles, inhumanos o degradantes (art. 7). Reconoce las libertades de pensamiento, conciencia y religión (art. 18), de reunión pacífica (art. 21), de asociación, incluido el derecho a fundar sindicatos (art. 22) y el derecho de circulación. Reafirma los derechos culturales de las minorías (art. 13).	www.derechos.org/nizkor/ley/pdcp.html
		PIDESC – PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Obliga a los Estados que lo ratifican a favorecer el bienestar general de sus habitantes (artículo 4) y establece el derecho de toda persona al trabajo y a la formación (art. 6), a participar en actividades sindicales (art. 8), a la seguridad social (art. 9), a la salud (art. 12) y a la educación (art. 13).	www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm
	CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS D.H. Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES	De 1950. Tiene por objeto proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales, permitiendo un control judicial del respeto de dichos derechos individuales.	www.echr.coe.int/
	EL TRIBUNAL EUROPEO DE D.H.	Es la máxima autoridad judicial para la garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales en toda Europa. Se trata de un tribunal internacional ante el que cualquier persona que considere haber sido víctima de una violación de sus derechos reconocidos por el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales puede presentarse.	www.echr.coe.int/echr/
	Otras declaraciones, convenios y tratados internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer. • Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y su protocolo facultativo. • Estatuto de Roma de la corte penal internacional. • Convención americana sobre derechos humanos y su protocolo adicional en materia de derechos económicos, sociales y culturales. • Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración americana de derechos y deberes del hombre. • Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (convención de Belém do Pará). • Carta africana de derechos humanos y de los pueblos. • Declaración y plan de acción sobre los derechos humanos aprobados en Grand Bale en 1999. • Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz.

	MÁS RECURSOS EN:	<p>Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas.</p> <p>Sistema de Información Bibliográfica de la ONU.</p>	<p>http://unbisnet.un.org</p> <p>http://documents.un.org</p>
COMUNITARIOS	Se entiende por fuentes de Derecho Comunitario, todo lo que se refiere al nacimiento de sus normas, si bien en este caso, su carácter sui géneris, le aporta una complejidad añadida, ya que este derecho convive con las pautas que el Derecho Internacional y las directrices procedentes del derecho interno.		
	Las normas comunitarias para la gestión de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Lisboa, 2009. • Directiva 2002/73/CE, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo sobre la aplicación del principio de igualdad entre géneros en lo referente al acceso al empleo, formación y promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo. • Directiva 2000/78/CE, contra la discriminación por edad, discapacidad, orientación sexual, religión o creencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de acción comunitaria 2001-2006. • La carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. • Directiva 2000/43/CE, contra la discriminación racial y étnica. • Estrategia de Lisboa, 2000.
	MÁS RECURSOS	EUR – LEX (documentos y legislación de la Unión Europea).	
NACIONALES	De la misma manera que sucede en el ámbito internacional y comunitario sería inabarcable y cambiante realizar una enumeración exhaustiva de todas las normas que se ocupan de la gestión de la diversidad. Es por esta razón que vamos a escoger, a modo de ejemplo, algunas de las normas que desarrollan y aplican mecanismos de desarrollo en este ámbito.		www.boe.es
	LISMI – Ley de integración social de los minusválidos. Ley 13/1982 de 7 de abril	BOE de 30 de abril de 1982 – El artículo 49 de la CE supuso el primer escalón legislativo para la integración social de los minusválidos, puesto que coincide como mandato directo a los poderes públicos, haciendo obligatoria una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que darán la atención individualizada que requieren. Establece para las empresas públicas y privadas, con una plantilla superior a los 50 trabajadores, la obligación de contratar a un número de trabajadores con discapacidad no inferior al 2%. Además, en el año 2000, con el objetivo de facilitar a las empresas el cumplimiento de esta obligación, se establecieron una serie de medidas de carácter excepcional a la LISMI, que se encuentran recogidas en el Real Decreto 27/2000 de 14 de enero.	www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983
	R.D. Legislativo 1/1995, de 24 de marzo que modifica el Estatuto de los Trabajadores	BOE 75, de 29 de marzo de 1995 – En concreto interesa de esta modificación el art. 4.2 e, del Estatuto de los Trabajadores con medidas de protección para la mujer trabajadora.	www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-7730
	Régimen general de extranjería – LO 4/2000, de 11 de enero, reformada por la LO 2/2009	BOE 12 de diciembre de 2009 – La norma legal por la cual se rige actualmente la política de extranjería en el estado Español, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta norma ha sido desarrollada en el RD 557/2011, de 20 de abril, en que se pormenoriza la ejecución y desarrollo de tales derechos, obligaciones y normas.	<p>www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf</p> <p>www.boe.es/boe/dias/2011/04/30/pdfs/BOE-A-2011-7703.pdf</p>

	Ley Orgánica 11/2003 de 29 de septiembre de Medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros	BOE 283 de 26 de noviembre de 2003 – Viene a completar el Plan de lucha contra la delincuencia, presentando por el Gobierno el día 12 de septiembre de 2002, estableciendo una serie de medidas dirigidas a fortalecer la seguridad ciudadana, combatir la violencia doméstica y favorecer la integración social de los extranjeros.	www.boe.es/boe/dias/2003/09/30/pdfs/A35398-35404.pdf
	LO 5/2010 de 22 de junio , por la que se modifica la LO 10/1995 del Código Penal.	BOE 23 de junio de 2010 – La reforma del Código Penal ha introducido nuevos tipos delictivos que sirven para luchar contra el crimen organizado, así como para proteger a las víctimas de delitos relacionados con la dignidad de la persona.	www.boe.es/boe/dias/2010/06/23/pdfs/BOE-A-2010-9953.pdf
	Ley 62/2003 de 30 de diciembre de medidas fiscales, administrativas y de orden fiscal.	BOE 313, de 31 de diciembre de 2003 – Estas leyes han modificado determinados artículos del Código Penal introduciendo una amplia tipificación de delitos hasta ahora no en el derecho español a través de la cual se han buscado mecanismos para luchar contra el racismo y la intolerancia	www.boe.es/boe/dias/2003/12/31/pdfs/A46874-46992.pdf
	LO 27/2005 de 30 de noviembre de Educación y Cultura de la Paz	BOE 2087 de 1 de diciembre de 2005 – Esta norma incorpora en el ordenamiento español el Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999.	www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-19785
	LO 2/2006 de 3 de mayo de Educación	BOE 106 de 4 de mayo de 2006 – Esta ley refuerza los Principios de la gestión de la diversidad en las escuelas.	www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf
	LO 19/2007 de 11 de julio contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte	BOE 166 de 12 de julio de 2007 – La norma contempla una serie de medidas que sirven para fomentar la convivencia entre las diferentes comunidades, así como su integración en la sociedad española. Esta norma ha sido desarrollada por el RD 2003/2010 de 26 de febrero , por el que se aprueba el Reglamento de prevención de la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte.	www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-13408
	R.D 1710/2011 de 18 de noviembre sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los estados miembros de la Unión Europea.	BOE de 26 de noviembre de 2011 – Esta norma traspone la Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, relativa al derecho de los ciudadanos de la Unión y de los miembros de sus familias a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros, por la que se modifica el Reglamento (CEE) nº 1612/68 y se derogan las Directivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE y 93/96/CEE, regula el derecho de entrada y salida del territorio de un Estado miembro, el derecho de residencia de los ciudadanos de la Unión y de los miembros de sus familias, y los trámites administrativos que deben realizar ante las autoridades de los Estados miembros. Asimismo, regula el derecho de residencia permanente, y finalmente establece limitaciones a los derechos de entrada y residencia por razones de orden público, seguridad pública o salud pública.	www.boe.es/boe/dias/2011/11/26/pdfs/BOE-A-2011-18598.pdf
BOLETINES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS			www.boe.es/legislacion/enlaces/boletines_autonomicos.php